

***Aprendizagem pela Imagem  
Caso prático nas disciplinas de História e de Geografia***

**Paulo Jorge Martins da Brázia**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia  
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Setembro 2014**



Relatório de Estágio apresentado para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Dulce de Oliveira Pimentel, supervisão da prática de ensino da responsabilidade da Dr.<sup>a</sup> Helena Isabel Miguens Carvalho Neto, professora de História na Escola Secundária com 3º ciclo Miguel Torga (Monte Abraão – Sintra), e do Dr. José António Calado Fernandes Pereira, professor de Geografia na Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos (Lisboa).

*Alice: Para que serve um livro sem figuras nem diálogos?*

*Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll*



## **AGRADECIMENTOS**

Neste longo e difícil percurso, quero agradecer o apoio de todos os que me incentivaram e animaram a superar as dificuldades que foram surgindo, dando-me força para terminar o estágio.

Perante novos desafios tenho plena convicção que valeu a pena.

A prática de ensino supervisionada enriqueceu a minha formação de professor de modo a ser mais competente, didática e cientificamente. No início eu não me apercebia da complexidade dos deveres e funções do professor, quando era aluno, olhava e não via a responsabilidade que assumiam no meu desenvolvimento cognitivo, agora vejo e reconheço o esforço emérito dos professores.

Ausentes ou distantes no tempo, mas bem presentes na memória, estão muitos dos meus antigos professores desde o Ensino Básico à Universidade. Nestes professores encontrei a minha inspiração, o desejo em continuar a sua caminhada, recorrendo a boas memórias foi neles que me inspirei para as primeiras aulas lecionadas, porque antes de iniciar este estágio nunca antes havia lecionado.

Na sala de aula, aos obstáculos iniciais, valeu-me a presença dos professores orientadores fundamental e decisiva, cujas observações, conselhos, dedicação e paciência, me auxiliaram na elaboração de aulas diversificadas. Desde já agradeço o empenho e dedicação dos professores orientadores Helena Neto e António Calado.

Deixo ainda uma palavra de apreço aos professores de História e de Geografia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, que me acompanharam nesta longa trajetória profissional, dos quais destaco a orientação científica dos professores da faculdade: Dulce Pimentel, Fernando Martins e Raquel Henriques.

## RESUMO

Este relatório descreve a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Miguel Torga (Monte Abraão) e na Escola 2,3 Eugénio dos Santos (Lisboa) no ano letivo de 2013/2014. A reflexão crítica centrar-se-á na observação de aulas e na prática letiva em vários níveis de ensino: História 8º e 11º ano; Geografia 8º e 9º ano.

O relatório está dividido em duas partes. Na primeira, justificou-se o tema central do trabalho – Aprendizagem pela Imagem. Com base em fundamentação teórica e argumentos que defendem a utilização da imagem no ensino-aprendizagem. A imagem é um objeto inteligível e didático, mas requer uma adequada descodificação dos seus significados, essencial para a aquisição de competências e alcançar a desejada literacia visual. Não é necessário o pleno domínio dos *signos*, mas para analisar uma imagem é necessário saber olhar e ver, de modo a retirar das imagens os significados relevantes para os conteúdos programáticos a lecionar.

Na segunda parte descrevem-se algumas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada, tendo em atenção o “ensino pela imagem”, a sua aplicabilidade, os sucessos alcançados e a boa aceitação pelos alunos. Apresentam-se diversos recursos utilizados na sala de aula e os materiais elaborados para a implementação do tema do trabalho. Finaliza-se o relatório com uma reflexão sobre a prática letiva desenvolvida e sobre a utilização de imagens (fotografias, mapas, ilustrações, gravuras, objetos físicos, filmes, banda desenhada e esquemas) em contexto de sala de aula e a sua relevância no ensino da Geografia e da História.

Palavras Chave: Imagem; Literacia Visual; Ensino-aprendizagem; História; Geografia; Professor; *Prezi*;

## ABSTRACT

This report describes the Practice of Supervised Teaching in Secondary School Miguel Torga (Monte Abraão) and at School 2,3 Eugénio dos Santos (Lisbon) in the academic year 2013/2014. The critical reflection will focus on classroom observation and teaching practice at different levels of education: in History – 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades; in Geography – 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades.

The report is divided into two parts. The first, vindicates the central theme of the work – learning by image. Based on theoretical justification and arguments in favour of the use of the image in the teaching-learning. The image is an intelligible object and didactic, but requires an appropriate decryption of their meanings, essential for the acquisition of skills and achieve the desired visual literacy. It is not necessary the full domain of the *signs*, but to analyze an image it is necessary to know to look and see, in order to remove from the images the relevant meanings to the contents of the curriculum.

The second part describes some experiences of teaching and learning developed during the Supervised Teaching Practice, into account the “teaching by the image”, their applicability, the success achieved and the good acceptance by students. There are several resources used in the classroom and materials prepared for the implementation of the theme of the work. The report ends with a reflection on the teaching practice developed and on the use of images (photographs, maps, illustrations, engraving, physical objects, movies, cartoons and diagrams) in the context of the classroom and its relevance in the teaching of Geography and History.

Keywords: Image; Visual Literacy; Teaching and Learning; Teacher; Geography; History; *Prezi*;

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	III
Resumo.....	IV
<i>Abstract</i> .....	V
Índice .....	VI
Introdução .....	1
Capítulo I – A Importância da Imagem no ensino da Geografia e da História .....	2
I.1 A Importância da Imagem .....	2
I.2 A Imagem nas disciplinas de História e de Geografia .....	11
I.3 Metodologia .....	16
Capítulo II – Prática de ensino supervisionada no ensino da Geografia .....	20
II. 1 Enquadramento e caracterização da Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos .....	20
II. 2 Caracterização das Turmas: 8º D e 9º E .....	22
II. 3 Descrição e análise de algumas aulas lecionadas em Geografia .....	23
1 – Aulas no 9º E: <i>Atividades Económicas – A Agricultura</i> (Tema D) .....	25
2 – Aula de 20 Novembro do 8º D: <i>População e Povoamento – Migrações</i> (Tema C) .....	30
II. 4 Atividades extracurriculares no ensino da Geografia .....	32
Capítulo III – Prática de ensino supervisionada no ensino da História .....	33
III.1 Enquadramento e caracterização da Escola Secundária Miguel Torga .....	33
III. 2 Caracterização das Turmas: 8º B e 11º F .....	34
III. 3 Descrição e análise de algumas aulas lecionadas em História .....	36
1 – Aula de 31 de Março do 11º F: <i>Do Liberalismo ao Nacionalismo</i> (Módulo 6) .....	37
2 – Aula de 22 de Maio do 8º B: <i>A implantação do Liberalismo em Portugal</i> (Subdomínio G2 [As Revoluções Liberais]) .....	41
III. 4 Atividades extracurriculares no ensino da História .....	45
Reflexão Crítica Global .....	49
Bibliografia .....	52
Anexos .....	56
Índice de Anexos .....	57
Anexo I – Geografia .....	58
Anexo II – História .....	80
Rosto do programa de <i>Access</i> para análise dos inquéritos aos alunos .....	100
“ <i>Tree</i> ” dos conteúdos do Cd-rom .....	100

## **Introdução**

O presente relatório vem no seguimento do exercício da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrado na componente não letiva do Mestrado de Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu no ano letivo 2013/2014, na Escola Básica 2/3 Eugénio dos Santos (concelho de Lisboa) e na Escola Secundária Miguel Torga (concelho de Sintra).

A escolha do tema deveu-se ao particular interesse por esta temática, uma vez que, enquanto aluno, compreendi que existiam três tipos de memória: auditiva, reprodutora (motora) e visual. Esta consciencialização resultou de ter observado que alguns colegas de turma tinham “facilidades inatas” e, quase sem prestarem atenção às aulas os seus resultados eram similares ou até superiores aos dos alunos dedicados e atentos. Por reconhecer a existência destes três tipos de memória, propus-me a desenvolver um modelo de aulas centrado na memória visual e na transmissão de conhecimentos através da imagem, apesar de não excluir outras fontes, nomeadamente os documentos escritos. Por exigir maior atenção dos alunos na sala de aula, seria para o docente um projeto árduo, mas que proporcionaria aos discentes melhores resultados, porventura, com menor esforço aquando das atividades e avaliações. Assim, na prática pedagógica pretendeu-se testar uma aprendizagem pela imagem que não se limitasse às capacidades inatas dos alunos particularmente propensos a uma memória visual, mas que fosse alcançável pelos restantes alunos.

As crianças de hoje serão os adultos de amanhã e estes recursos didáticos fá-los-ão desejar viajar para ver o que aprenderam, mas mesmo que o não façam e que apenas revejam as imagens, serão capazes de compreender o que vêem.

## Capítulo I – A Importância da Imagem no ensino da Geografia e da História

### I.1 A Importância da Imagem

A Imagem, amplamente utilizada no ensino, estudada/analisa em palestras e teses académicas ao nível das artes e da educação, não é um recurso inovador. A imagem foi o primeiro meio de comunicação dos homens da pré-história, mantendo-se como uma componente central da comunicação atual e da aprendizagem<sup>1</sup>, no entanto ao nível do ensino a observação dos manuais do início do século XX confirmam o predomínio da palavra.

A pedagogia de ensino, recorrendo aos meios audiovisuais, iniciou-se na América nos anos 1930, mas só se iniciaria em Portugal na década de setenta (Proença, 1990, p. 105). Porém, além da sua proveitosa utilização da imagem na sala de aula, pretende-se demonstrar a utilização da imagem de um modo lúdico, intuitivo e reflexivo. A imagem não é apenas a continuidade de um documento escrito, nem deve ser uma ilustração para atenuar o ritmo de leitura ou das aulas expositivas. Pois segundo Lucien Febvre *“tudo o que, sendo do homem, exprime o homem, testemunha a sua presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”* (citado por Proença, 1990, p. 101). Neste sentido, uma imagem é um documento, e Henri Marrou confirma-o, quando afirma que *“é documento qualquer fonte de informação da qual o espírito do historiador saiba tirar alguma coisa para o conhecimento do passado humano”* (idem, *ibidem*).

A imagem deve proporcionar debate, cenários, processos, encaminhar para novas leituras e potenciar conclusões, por vezes de modo mais eficaz que a linguagem verbal. A imagem pode assumir uma centralidade dinamizadora da aprendizagem. Pretende-se educar para e pela visualidade, de forma a preparar os discentes para a leitura e para a interpretação das imagens do mundo que nos rodeia. Segundo Luciano Guimarães (p. II), a comunicação pela imagem tem uma grande força apelativa, mas sem uma adequada interpretação, com recurso aos códigos *signo*, a imagem torna-se transparente, invisível e imperceptível para os alunos. Maria Proença, recorda-nos um estudo de Óscar Ferreira e Plínio da Silva Júnior, de 1975, do qual se concluiu que *“83% do que aprendemos resulta da visão e 11% da audição, (...) 50% dos dados retidos pelos alunos provêm da combinação visão e audição, 30% apenas da visão e apenas 10% da leitura (...) Relativamente ao método de ensino, três horas após a*

---

<sup>1</sup>*“Uma pesquisa em França demonstrou que 82% da aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente”* (Barbosa, 2008, p. 34).

*conclusão da aula, os alunos retêm 70% dos conteúdos em aulas exclusivamente baseadas na oralidade, 72% com base no visual e 85% na combinação do oral e visual, mas passados três dias, os dados retidos caem para 10%, 20% e 65%, respetivamente”* (Proença, 1990, p. 106).

Mais do que um *signo* da realidade, do domínio do simbólico, imaginário ou dos sentidos, a imagem real ou construída permite alcançar conexões entre os conteúdos. Quando se domina a gramática visual (códigos/*signo*), a imagem permite ultrapassar a simples apreciação dos significados imediatos e consente uma aprendizagem reflexiva (Barbosa, 1988, p. 138). Porque a observação (ver) não termina no objeto físico, nem termina na percepção sensorial, tal como Sílvia Zamboni nos recorda, “*ver tem um sentido mais amplo (...) porque o indivíduo tem de perceber o objeto nas suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado*” (apud Barbosa, 2008, p. 73). Todos os sujeitos olham e veem, mas ver é entender, apreciar, relacionar e atribuir significados.

Professor: *O que vejo e sei, eu te ensinarei.*

Aluno: *No final veremos o que aprendi.*

Neste pequeno diálogo, que resultou de trocadilhos de palavras que estabeleci com um aluno da Escola Secundária Miguel Torga, a percepção da imagem está presente, manifestando a facilidade com que os alunos convivem com a imagem. Perante os desafios do ensino, são muitos e diversificados os recursos didáticos que, dentro da sala, procuram captar os alunos para uma aprendizagem duradoura. Na impossibilidade de analisar os contextos culturais, sociais, familiares e mesmo as limitações das escolas, apenas se apresentará uma reflexão sobre a utilização da imagem no contexto de sala de aula como elemento integrante da aprendizagem. Naturalmente, perante as condições especiais de cada aluno e da escola, ao docente caberá a tarefa de apresentar os conteúdos educativos e experiências de aprendizagem que permitam melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

Numa primeira análise, a imagem corresponde ao que se vê e ao que nos rodeia. Nas palavras de Platão (427?-347? a. C.) essa interpretação corresponde às imagens naturais, às quais acrescenta as imagens artificiais, resultantes da intervenção humana. Sem pretender entrar em conceitos de semiótica, toda a imagem apresenta um carácter duplo, o seu reflexo, inerente entre a coisa representada e a interpretação que cada agente produz ao observar uma imagem com ou sem conceitos pré

adquiridos. Portanto, a imagem tanto pode surgir como um elemento novo de descoberta, como numa continuidade. Nesta perspectiva a imagem proporciona a compreensão do mundo atual e passado, assim como as estruturas e os processos que dominam e condicionam o mundo contemporâneo. Os manuais escolares têm múltiplos exemplos de imagens na concepção de Platão. De igual modo, os alunos trazem consigo múltiplas imagens das suas vivências e aprendizagens. Não podemos ignorar que a *“leitura de imagens depende da carga de conhecimentos, sentimentos, experiências e vivências do leitor/observador”* (Rocha, et al, p. 9), pelo que compete aos educadores aproveitar os saberes dos alunos no encadeamento das aulas e, naturalmente, na construção colectiva dos conhecimentos. Consequentemente, o docente mantém a sua função educativa, direccionando a observação/análise dos alunos na percepção da imagem no contexto da aula, naturalmente, tendo em conta os conteúdos programáticos.

O mundo informatizado e, em particular, a televisão e a internet aceleraram a difusão da informação, das imagens e de muitos conceitos, disponibilizando ampla informação aos alunos. Nas palavras de Georges Friedmann e de Louis Porcher, trata-se da *“Escola Paralela”*, cujas imagens e informações, influenciam a mente crítica e reflexiva dos alunos. Competidora direta dos manuais escolares, a “Escola e os Docentes” não podem descurar a sua existência. Segundo Friedmann, os perigos são consideráveis, *“se a televisão «infantiliza» o adulto, transforma as crianças em adultos «prematureos», afogando-os com informações das quais eles ainda não são capazes de separar a parte real da imaginária, o sério e o fútil, o universal e o particular. Veicula, além disso, saberes efêmeros, instáveis, desorganizados, superficiais, sedutores e até ilusórios”* (Laurens, 2009, p. 7). Compete ao docente auxiliar os alunos a organizar, descodificar e interpretar essa acumulação de saberes, sem os quais não há reflexão nem percepção, porque ver não significa compreender.

A leitura das imagens necessita de ser ensinada/orientada pelo professor, cabendo ao educador as escolhas dos recursos e a diversificação das atividades adequadas para alcançar essa aprendizagem, além de fornecer aos alunos ferramentas que lhe permitam ler a(s) imagem(ns). Perante a necessidade de instruir os que nada sabem e colmatar lacunas aos restantes, a utilização da imagem permite ao docente ensinar de modo transversal a todos os alunos. Com base nestas premissas, a imagem não se cinge à sua capacidade ilustrativa, por permitir estabelecer relações entre processos, mas também tem outros objectivos: motivar, ensinar e consolidar.



No caso do ensino de História e de Geografia, assim como das restantes Ciências, são muitos os exemplos onde a conceptualização recorre à visualização, oferecendo estímulos de descoberta aos alunos, mas sempre orientados pelo docente para a construção da aprendizagem desejada. Porém, não se pretende exaltar o papel da imagem em detrimento de outras ferramentas didáticas. Na diversidade de métodos e processos educativos desenvolvidos pelos docentes, a imagem é uma das ferramenta de ensino. A imagem é mais um documento do qual se podem alcançar aprendizagens significativas. Naturalmente, o manual escolar assume um papel de relevo, mais do que um instrumento. Segundo a classificação de Alain Choppin (p. 553), os manuais didáticos assumem uma função documental, referencial, cultural, ideológica<sup>2</sup> e programática (as metas e os objetivos propostos). Em Geografia o risco é menor, devendo apenas ter cuidado com as imagens manipuladas, mas nas aulas de História, a verdade dos factos confunde-se com a ficção ou como a denomina Marc Ferro, na “História dos Vencedores” que sepulta a memória dos povos dominados. A este respeito Miguel-Anxo Murado, ao analisar a “História de Espanha”, recorda-nos que apesar de ser lecionada e tida como correta pelos espanhóis é na realidade um conjunto de verdades, mitos e lendas, diversas vezes modificados pelos historiadores ou cronistas para servir os interesses de cada momento, procurando adaptar o passado à situação presente. Ao contrário de Murado não considero que a História seja uma realidade virtual, mas compete aos docentes e aos editores dos manuais, a seleção dos documentos, procurando evitar a manipulação dos acontecimentos, resultantes de uma construção histórica num determinado espaço e tempo. Efetivamente, a mesma imagem pode ter diferentes interpretações/significados, perante diferentes observadores ou consoante os momentos históricos. Tucídides (460-395? a. C.) e Heródoto (485?-420 a. C.), os primeiros historiadores que se dedicaram ao estudo do passado, seriam os primeiros a compreender que essa reconstrução seria difícil ou mesmo impossível. Ceticismo e subjetividade convivem com o conhecimento. Reconstruir o passado com base na memória oral e nas sobrevivências físicas, não garante a realidade dos factos. O próprio Heródoto várias vezes duvida das

---

<sup>2</sup> Não sendo desejável, nalgumas sociedades o manual escolar visa aculturar as novas gerações, nalguns casos de forma explícita e sistemática, noutros casos de forma dissimulada ou sub-reptícia. Não pretendemos defender ou atacar esta função dos manuais, mas como historiador não podemos esquecer que esta foi a função primordial dos manuais escolares, ao serem elaborados com o intuito de alfabetizar, para proporcionar a conversão ao protestantismo e essencialmente aos ideais nacionalistas. Nas palavras de Justino Magalhães, o “*manual escolar é um produto/mercadoria com profundas repercussões no domínio da sociologia do conhecimento*”. Consequentemente é expectável que os manuais tenham uma interpretação/visão histórica do sujeito (p. 6).

explicações que lhe eram transmitidas, mas regista-as, fazendo igualmente registo da sua perplexidade e incerteza.

Os alunos ao analisarem, observarem e confrontarem documentos verbais e/ou visuais irão, potencialmente, desenvolver o seu espírito crítico, ainda que sob tutela do professor/mediador (leitura dirigida). Os processos de aprendizagem, seja pela descoberta, com investigação ou na forma de aula dialogada, *“permite desenvolver nos alunos perspectivas relativizantes e abrir caminho a atitudes de tolerância face a formas de agir diferentes da sua”* (Proença, 1992, p. 92). Seja qual for o processo adoptado, o aluno estará a formar um pensamento sobre um determinado assunto e, ao docente compete conhecer as imagens que vai apresentar, de modo a proporcionar condições de aprendizagem desejadas.

A presença da imagem na sala de aula, num contexto de proximidade, manifesta-se nos manuais escolares, nas vivências dos alunos e nos materiais escolhidos pelo docente. Porém, no mundo atual, não podemos esquecer que muitas escolas já beneficiam do acesso à internet nas suas salas e algumas dispõem de quadros interativos. Nesse sentido, devemos pensar na imagem construída, nas imagens manipuladas, no recurso a filmes, a banda desenhada e outras formas de representação escolhidas pelo docente de acordo com os conteúdos e adequados ao processo de leitura dos alunos, para se alcançar o desenvolvimento cognitivo desejado. A prática pedagógica proporcionou a experiência de diferentes tipos de imagens para o ensino-aprendizagem: mapas, fotos, quadros, gráficos e esquemas, passando pela banda desenhada, a visualização de trechos de filmes e/ou filmes de animação que favoreceram a aprendizagem e a discussão dos conteúdos, dentro e fora da sala de aula, com dúvidas e questões que se prolongaram por outras aulas. Como foi referido anteriormente, cabe ao docente orientar a desconstrução/análise da imagem, mas compete-lhe igualmente *“gerar no educando um senso crítico e reflexivo, capaz de juntar teoria à prática, ciência, técnica e arte, sensibilidade e razão, lógica e intuição”* (Rocha, et al., p. 9). Isto não inviabiliza a existência de conteúdos programáticos e a transmissão de saberes, mas o docente deve *“ter em conta que os fins da educação não são apenas do domínio da transmissão de conhecimentos, mas também da formação integral do indivíduo [... desempenhando] um papel fundamental na concepção do tipo de cidadão que se pretende formar através da ação educativa”* (Proença, 1990, p. 39).

Todos os documentos, sejam textos ou imagens, têm um conteúdo e a sua análise constitui um instrumento pedagógico. A imagem analisada sob uma aprendizagem colaborativa, isto é, em grupo ou nos diálogos professor-alunos, permite a descoberta, a conquista do saber, o “*Fazer História/Geografia*” para que as aulas não se tornem fastidiosas ou monótonas. Segundo Santaella, uma adequada tradução dos documentos (imagem, texto, som e movimento), transforma o observador/leitor no *Leitor Imersivo*, onde os documentos tomam forma. Naturalmente, as imagens escolhidas têm de ser adequadas às idades cognitivas, mas a decodificação da imagem através dos seus significados e conteúdos irá proporcionar uma literacia visual de modo a facilitar a aquisição das competências desejadas. De acordo com a *Visual Literacy* de Santaella ou da *Alfabetização Crítica* de Douglas Keller (p. 105), para se interpretar uma imagem “*deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, lê-la em voz alta, decodificá-la tal como se decifra um código e traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de outras línguas*” (Santaella, p. 12). Santaella não defende a uniformização da interpretação, mas reconhece que para haver uma interpretação das imagens é necessário desenvolver a observação. Porque um documento escrito pode produzir diversas leituras, mas não será qualquer leitura, essa leitura/análise será enquadrada por um contexto ou um código interpretativo. Não se pretende uniformizar, mas apresentar a literacia visual no “*sentido da capacidade dos indivíduos compreenderem um determinado sistema de representação*” (Calado, p. 33). Segundo Santaella, para “ler-se” uma imagem devemos ser capazes de responder a diversas questões, tais como: Como se representam? Há uma direção? O que querem dizer/indicar? Qual é o contexto de referência? O que significam (imagem *signo* – se for necessário um código cultural para as interpretar [p. 58])? Como foram ordenadas? Como foram produzidas? Quais as particularidades dissonantes?... Questões que partem do nível mais elementar até ao abstracto das interpretações estéticas. Relativamente às funções do educador na escolha adequada das imagens, Joyce Rocha (Rocha, *et al.*, p. 9) acrescentam outras indagações: a imagem auxilia a compreensão do texto?; supera as dificuldades da aprendizagem?; há coerência entre a imagem e os documentos escritos?; o docente domina os códigos para a leitura da imagem?; e, por último, o docente conseguirá estimular os discentes para interpretar a(s) imagem(ns)? Na prática, para que os alunos adquiram a aprendizagem desejada, o docente deve dominar os significados para ser capaz de interpretar e reconhecer

validade nas diferentes observações dos alunos. Recorrendo às palavras de Maria Fernanda Alegria “*diríamos que o professor deve utilizar o maior número de imagens nas aulas, pois diversificando essa oferta está a contribuir para criar cultura em sentido lato*” (Alegria, 2004, p. 8).

Por último, considerando os conteúdos lecionados durante a prática pedagógica, tendo-se abordado temáticas da atualidade e/ou de continuidade com o mundo contemporâneo, a análise da imagem, a sua descodificação e respetiva interpretação crítica permitiu aos discentes que entrassem “*no mundo em que estão inseridos de uma forma consciente e interveniente*” (Calado, p. 18).

A aprendizagem pela imagem é um processo de visualização que transfere informação implicando uma leitura crítica entre a nova aprendizagem e a continuidade de saberes, supostamente, cumulativos. A utilização da imagem na sala de aula tem por finalidade a interação dos alunos num processo que se inicia na abstração e que culminará na sua compreensão, através da desconstrução e interligando as suas ideias. Torna-se necessário aprender a descodificar, a interpretar e analisar a forma e o contexto onde se insere a imagem. De modo similar às já referidas funções dos manuais escolares enunciados por Choppin, Isabel Calado (p. 102) apresenta-nos uma divisão das funções da imagem na prática lectiva. Desta sua interpretação, Isabel Calado acrescenta algumas funções mais próximas das artes visuais e sensoriais, mas acrescenta as funções organizadora, interpretativa, transformadora e a memorizadora. Mais do que uma ilustração decorativa (estímulo contemplativo) ou de reforço dos conteúdos, a imagem possibilita o estabelecimento de relações espaço/tempo, confere inteligibilidade e facilita a retenção de conteúdos. A avaliação deste processo educativo ocorre no exercício escrito individual, mas para que ocorra, o docente deve conceber, anteriormente, exercícios em sala de aula. Nessas atividades, as funções da imagem, enunciadas por Isabel Calado tornam-se evidentes, em particular as funções transformadora, dialética (gerando debate) e substitutiva, onde as imagens falam, como mensagem única. Recordamos que nem todas as imagens se cingem a uma única interpretação, vários observadores proporcionam diferentes significados.

A desejada e desejável aprendizagem, também pode ser alcançada através da imagem, emergindo como um recurso ou meio de extrema importância, porque do

processo de visualização se podem auferir múltiplas informações, consoante os objectivos definidos, com ou sem interdisciplinaridade. Como foi referido, a imagem não deve ser uma repetição da mensagem dos documentos. Preservada numa “memória visual”, a imagem permite inferir e interferir na leitura e na compreensão dos sujeitos (alunos). Ao professor compete-lhe encontrar a imagem adequada e precisa ao conteúdo (forma, significado, tempo e espaço) que deseja lecionar.

Ao terminado a prática pedagógica, há que reconhecer que a seleção adequada das imagens revelou ser uma das tarefas mais difíceis de realizar. Quando *conhecemos* a turma e sabemos o que ensinar, frequentemente, é difícil encontrar a imagem ideal adequada às idades e ao nível científico dos alunos é difícil e por vezes temos de criá-la. A sobreposição de imagens é o processo mais simples de criação de imagem, mas podemos produzir filmes (criação e/ou montagens), recorrer ao desenho, em particular à Banda Desenhada,... de modo a alcançar-te a representação desejada.

Apoiada pelo docente, a imagem não surge de forma isolada. Nos debates, a presença do docente é essencial, porque orientará a discussão, e sem a sua intervenção a discussão poderia desviar-se da aprendizagem pretendida. Sem essa orientação a interpretação da imagem pode perde-se. As imagens e os sujeitos (os alunos) podem conter um certo grau de subjetividade e, se por um lado a imagem pode não ser explícita ou induzir em erro<sup>3</sup>, o aluno pelas suas experiências pode associar as representações a factos distintos dos que se pretendem lecionar. Sem uma mediação/interposição do docente, as imagens são moldadas pelo processo cultural, social e familiar dos alunos e, é por isso que o conhecimento que se processa no âmbito escolar tem uma ligação direta ao professor e à sua metodologia de ensino. No entanto, a cognição é a essência do processo de conhecimento que se pretende desenvolver com os alunos, de forma a alcançarem uma aprendizagem significativa ou compreendida (*meaningful learning*) da teoria da aprendizagem de David Ausubel, um conceito que se opõe à aprendizagem memorizada e mecânica. Segundo este psicólogo, a estrutura cognitiva do aluno, isto é, a forma como o sujeito percebe, seleciona e organiza os conteúdos lecionados, dependem do modo como o “*professor*

---

<sup>3</sup> Por exemplo uma imagem das vestes tradicionais da “Semana Santa em Sevilha”, se for analisada fora do seu contexto, seria facilmente confundida com uma manifestação do KKK (Ku Klux Klan). Outro exemplo, a “Suástica” não é um elemento exclusivo do regime nazi, sendo um elemento comum nas decorações romanas (com exemplos em *Conímbriga* [freguesia de Condeixa-a-Velha]) e nalgumas religiões orientais.

*organiza a matéria a ensinar de uma forma lógica (...) relacionando-a com os conhecimentos anteriores de forma que eles compreendam o que estão a aprender e possam integrar os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva já existente”* (Proença, 1990, p. 48). A imagem/*signo* enquadra-se neste processo, na medida que envolve atenção (*pré-operacional* na teoria dos estágios de Piaget), mas igualmente a percepção, a memória, o raciocínio, as ligações, as relações e os juízos, que geram pensamento, reflexão, linguagem e ação. Deste modo, as representações constituem uma etapa do processo de conhecimento, seja introdutória, de conclusão, de síntese ou de estudo de caso. Por outras palavras, os saberes que se adquirem também se relacionam com os conhecimentos anteriores dos alunos (conceito de *subsunção* de Ausubel). Não se propõe, nem se defende a abolição da memorização. Em disciplinas como a Geografia e a História, a memorização é necessária. Nestas disciplinas torna-se necessário decorar algumas datas, locais, conceitos, nomes de personalidades e outros pontos de referência. O desenvolvimento cognitivo não exclui a memorização, contudo *“é necessário que antes de memorizar novos elementos, estes sejam primeiro compreendidos, relacionados com os anteriores e integrados na estrutura cognitiva existente”* (Proença, 1990, p. 50).

A imagem real ou construída passa a ser uma imagem mental (suporte do pensamento), passa a ser uma percepção, cujo conteúdo se reporta a um objecto (estático), a uma situação do mundo onde atualmente vivemos (para a geografia) ou no qual se viveu (história). Estamos perante o *Leitor Imersivo* de Santaella, onde os documentos tomam forma, permitindo o desenvolvimento do espírito crítico.

A imagem surge como veículo que liberta o pensamento, acolhendo o aluno no mundo atual, na lógica dos adultos, cujos múltiplos conceitos só agora começa a entender. A imagem emerge como um elo na aprendizagem que se constrói, é um estímulo à investigação e à instrução, muito útil para a construção da imagem final, o *“mapa conceptual”* na concepção de Joseph Novak. É um processo dinâmico de aprendizagem, evidente na construção de esquemas (representação gráfica, que também é uma imagem), onde se relacionam as novas aprendizagens com os conhecimentos anteriores.

A capacidade e a atividade cognitiva dos alunos, aliadas às interrogações e às explicações apresentadas pelo professor são úteis para desconstruir e interpretar as representações (imagens). É na dualidade entre o contexto social do aluno, das suas

vivências fora de aula e do contexto aprofundado pelo professor, que se passa da percepção à construção da representação. Não necessariamente a que se vê, mas a que os alunos interpretam e que passam a compreender com o auxílio do professor. Trata-se do *ensino pela descoberta guiada* de Ausubel.

A imagem não se sobrepõe à palavra, nem aos conteúdos programáticos, mas identifica-os, acompanha-os e clarifica-os. Consoante os objectivos podemos superar a simples percepção elementar dos *signos* (imediatos), complementando ou completando a imagem com a leitura/análise de outros documentos texto/imagem noutras atividades, dentro e fora da sala de aula. A compreensão desejada será alcançada pelos conjuntos das intervenções dos alunos e do professor, onde a imagem agiliza a apreensão dos conteúdos programáticos. Retomando a resposta do aluno da Escola Secundária Miguel Torga, “*No final veremos o que aprendi*” e recorrendo a Marc Ferro “*a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios, está associada à história que nos contaram quando éramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida. Sobre esta representação que é para cada um de nós uma descoberta do mundo, do passado das sociedades, enxertam-se em seguida opiniões, ideias fugazes ou duradouras*”<sup>4</sup>. Podemos contrapor que a aprendizagem é contínua, em resultado da experiência adquirida, mas de Marc Ferro realça a permanência da memória ensinada na escola e conseqüentemente as aprendizagens adquiridas.

## **I. 2 A Imagem nas disciplinas de História e de Geografia**

A imagem impõe-se de modo permanente e persistente no quotidiano. Sendo parte determinante da aprendizagem, a imagem assume grande relevo nas disciplinas de História e de Geografia, cujos conteúdos diversificados contemplam temas das ciências naturais e humanas. Por outras palavras, as duas disciplinas auxiliam-se e complementam-se. O espaço físico/temporal é igualmente pertinente para a História e a Geografia, onde os domínios físico e social se aliam fruto da condição do Homem e das suas relações com a Natureza e demais manifestações que advêm diretamente do processo histórico. Por outras palavras, estas disciplinas partilham o estudo do espaço e das relações espaciais. Neste sentido, a imagem dá forma ao que se pretende ensinar, uma vez que as representações estão associadas ao desenvolvimento de

---

<sup>4</sup> Marc Ferro, *Falsificações da História*, 1981, p.15 (Prefácio)

percepções de fenómenos, passado e presente, que ocorreram num dado espaço-tempo. A imagem surge como um espaço virtual, exterior à sala de aula. Naturalmente o contacto físico, no local ou com os objetos seria preferível, mas isso nem sempre é possível, sendo necessário o recurso a representações que evocam esses objetos e/ou realidades ausentes. No entanto, perante os novos desenvolvimentos tecnológicos/informáticos, Maria Proença alerta-nos para um certo alheamento dos estudantes em relação a algumas disciplinas, por não lhes reconhecer a “*utilidade que atribuem a outras disciplinas de carácter tecnológico*” (1990, p. 19).

Perante as evidentes limitações da sala de aula, os docentes têm ao seu dispor a imagem<sup>5</sup> que lhes facilita o desenvolvimento da representação mental. Para Liceras, na sala de aula estamos perante a geografia das representações mentais porque “*a realidade objetiva não existe, e apenas dispomos de representações mentais, que se materializam nas imagens*” (p. 308). Na impossibilidade de presenciar/comprovar um acontecimento, a imagem mental construída pelos alunos é o resultado da observação (de imagens) e da compreensão dos fenómenos, em resultado da aprendizagem prévia e das vivências dos alunos. Deste modo, o mesmo fenómeno pode ser assimilado de formas distintas por diferentes alunos, porque cada sujeito é influenciado pelo contexto social em que se insere, pela “Escola Paralela”, pelos estereótipos, a aversão à mudança,... que influenciam o desenvolvimento cognitivo do aluno. São as resistências e as distorções presenciadas pelos docentes quando obtém diferentes respostas na interpretação do mesmo fenómeno. Para Liceras (pp. 312-313), a prática escolar da observação deveria ser uma prioridade nos professores de geografia, porque a observação não é apenas um processo passivo de descrição do que se vê. A observação consiste na atribuição/construção de conceitos, relacionando processos visuais com a memória, isto é, relaciona o que se vê com os conhecimentos anteriores, agregando a nova informação à estrutura cognitiva já existente, permitindo ao aluno consolidar, ampliar ou modificar aprendizagens anteriores, ajudando-o a progredir na sua capacidade de pensar, potenciando uma atitude crítica e reflexiva.

Relativamente à imagem mental não podemos descorar as investigações de Armand Frémont, que recorre às vivências dos alunos e às imagens, isto é, às representações cartográficas, mapas, fotografias, filmes,... para desenvolver uma imagem mental. Segundo Frémont, se associarmos um dado elemento à “imagem

---

<sup>5</sup> Presente nos manuais escolares, livros (biblioteca pessoal ou da escola) ou por via dos suportes digitais (existente na maioria das instalações escolares).



mental criada” é possível recordar essa imagem e toda a informação que lhe esteja associada (Alegria, 2010, p. 29). Com isto não se pretende uma memorização compartimentada ou por temáticas, mas que o desenvolvimento de imagens mentais permita a compreensão e a interpretação de conceitos associados a essa imagem, e que podem ser igualmente identificados noutras representações, permitindo ao sujeito (aluno) elaborar associações e raciocínios, indo para além da simples identificação dos conceitos (nível de aprendizagem elementar). No ensino da História as vivências dos alunos serão, essencialmente, ao nível da estética e das sobrevivências do passado (monumentos, museus,...), rapidamente associadas ao ensino da arte, costumes, crenças, cerimónias,... onde a imagem é um instrumento essencial, para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Por isso “*o professor deve levar o aluno a aperceber-se que não pode compreender completamente uma civilização se não conhecer as suas manifestações artísticas. Em presença destas, o aluno deve ser ensinado a vê-las, levando-o a compreender a mentalidade daqueles que as produziram*” (Proença, 1990, p. 59). No entanto, a imagem no ensino da História não se cinge às imagens de arte, não podemos esquecer as recriações (vivas [cinema, teatro,...] ou ilustrativas [desenhos, gravuras e pinturas]), os modelos, a banda desenhada e aos mapas (essenciais para compreender a extensão das ocorrências).

No ensino da Geografia a imagem assume-se como uma “*janela aberta para o mundo, aos territórios próximos e longínquos*”, cujas representações e conceitos associados, podem, inclusivamente permitir a aprendizagem do “*saber pensar o espaço*” (Mérenne-Schoumaker, p. 237). Para a Geografia, a Terra e a observação da interação dos humanos com o meio natural, são o objecto de estudo da Geografia, sendo a imagem (foto, cartografia, gráficos e estatísticas) a dimensão instrumental que permite a análise espacial. No entanto não podemos esquecer que na disciplina de Geografia a noção de espaço-tempo, corresponde essencialmente ao momento presente, à sua evolução e naturalmente à sua alteração. Deste modo, o docente deverá ter a preocupação de proceder à regular atualização das imagens, quando os fenómenos se alterarem. Para a disciplina de História, esse problema quase não se coloca, a menos que ocorram descobertas inovadoras ou revolucionárias, que sendo raras, acontecem, mas levam tempo a serem aceites pela generalidade da comunidade científica. Basta recordar o impacto das descobertas de Charles Darwin (1809-1882), e que ainda hoje não são aceites em algumas comunidades.

A fotografia, as películas e as saídas de campo (visitas de estudo), são imagens por excelência, na medida que ilustram factos que podem ser visualizados e debatidos em contexto de sala de aula. Os mapas (cartografia), seja bidimensional (planos) ou tridimensional (relevo), são uma ferramenta indispensáveis para o ensino de Geografia e de História. A sua utilização confere uma distinta noção de espaço, frequentemente utilizada e analisada na sala de aula. Aliás, a construção e a interpretação de mapas, constitui parte dos conteúdos programáticos da disciplina de Geografia, no 7º e no 10º ano de escolaridade.

Os gráficos e as tabelas com dados estatísticos também são imagens substancialmente relevantes, na medida que organizam de forma clara e objectiva uma ou mais variáveis. A sua interpretação (ocorrências, exceções, evolução,...) permite alcançar conhecimentos e apresentar conclusões e/ou deduções. A informação, previamente recolhida e compilada em tabelas, pode ser transformada em gráficos, para apresentar uma evolução ou para construir diversas imagens com essa informação, a *infografia* (comum nos manuais escolares) ou na construção de mapas, nos quais podemos apresentar a dispersão/presença de um ou vários fenómenos. Recordando o meu professor, recentemente falecido, Henrique de Matos Nogueira Souto, “*um bom mapa não se lê, vê-se, logo não se deve falar em leitura do mapa, mas na sua visualização*”, na medida que lendo-se o título, a representação cartográfica apresentada deve ser facilmente perceptível.

Ao contrário das fontes primárias, o cinema e a banda desenhada<sup>6</sup> (BD) quase não têm lugar no ensino, apesar de acompanharem as crianças desde a mais tenra idade. O cinema (filmes e documentários) pela facilidade dos atuais meios digitais subsiste nas salas de aula<sup>7</sup>, surgindo de forma ocasional e em regra para ilustrar um conteúdo programático ou para encerrar uma temática. Por sua vez, a designada *Nona Arte*, a “história aos quadrinhos” (termo mais genuinamente português) está praticamente ausente. No entanto, a BD, pelo seu processo de recriação virtual, permite colocar num único plano os fenómenos desejados, que a realidade não conseguiria reunir de modo a ser captado pela máquina fotográfica. Para a disciplina de História existem várias obras e autores dedicados a distintos períodos históricos,

---

<sup>6</sup> Por vezes a BD pode ser uma fonte primária, por exemplo caso do estudo da cultura de massas.

<sup>7</sup> Na Prática Pedagógica apresentei dez trechos de filmes, documentários e banda desenhada provenientes do *YouTube* (seis em História e quatro em Geografia). Embora sejam provenientes do *YouTube*, são montagens elaboradas pelo docente de forma a serem mais curtos ou adequados às idades dos alunos. Sete destes mini filmes surgem dentro dos *Prezi's*, os restantes, pelas suas dimensões foram exibidos fora do *Prezi*, mas foram igualmente adicionados ao *CD-rom* que acompanha o relatório.

através dos quais se podem proceder diversas análises. Ao invés, para a Geografia, quase todas as BD são susceptíveis de terem interesse, na medida que todas abarcam um determinado território, onde se pode analisar o relevo, o clima, fauna, flora, apresentam comunidades, localidades, transportes, as habitações e seus habitantes, as suas relações, a indumentária, a alimentação, poluição,... e por isso são facilmente ajustadas para ao estudo da “diversidade cultural”, “ambiente urbano”, ou outro tópico do programa. Neste domínio acompanhamos a posição de Fernanda Alegria, pois *“acreditamos que as BD podem proporcionar uma observação pausada de algumas imagens de álbuns escolhidos com proveito para a aprendizagem geográfica e o desenvolvimento da imaginação – mais importante do que se pode pensar no ensino da Geografia – e com muito divertimento (...). Aprender Geografia com a BD é, recriar espaços reais com a fantasia indispensável à vida.”* (1999, pp. 441 e 445).

Tendo apresentado a relevância da imagem no ensino e em particular no ensino de Geografia e de História, não podemos esquecer as fontes dessas imagens, isto é, de onde provêm ou como e onde foram elaboradas. As imagens têm uma origem, e consoante os casos, estaremos perante fontes primárias ou secundárias, originais ou manipuladas<sup>8</sup>. Considerando os níveis etários e os anos lecionados, ao docente compete a escolha do tipo de fontes mais adequadas. Na categoria das fontes primárias estaremos perante registos escritos (de época), fotografias<sup>9</sup>, gravações audiovisuais, informação quantitativa (estatísticas, censos,...), saídas de campo e imagens de satélite. As fontes secundárias, resultam da interpretação das fontes originais, o que exige um olhar crítico sobre a análise/deduções apresentadas, mas continuam a ser fontes relevantes, se se tiver preservado a informação original, pelo que compete ao docente validar a escolha das imagens. Esse cuidado é particularmente evidente na disciplina de História, sendo recorrente o uso de recriações históricas, em modelos, em gravuras, no cinema, na banda desenhada, na escultura e na pintura (muitas pinturas antigas, são reconstruções idealizadas, anos, décadas e por vezes séculos depois das ocorrências). Por sua vez não podemos

---

<sup>8</sup> A fonte manipulada, requer uma intervenção mínima: alterar cores/contornos..., para facilitar a apreensão da mensagem contida na imagem, mas incluímos ainda a sobreposição de imagens,... Na prática a representação é original, mas a sua apresentação é *moldada* para ser mais adequada ao que se pretende lecionar. As ilustrações de recriações históricas, são o melhor exemplo, por apresentarem elementos concretos e verídicos, numa composição impossível de comprovar, mas adequada à mensagem definida nos conteúdos programáticos.

<sup>9</sup> Recordamos que a primeira fotografia data de 1826, mas a difusão da fotografia teve de aguardar a invenção da primeira câmara, em 1888, tornando-se num equipamento leve e transportável. Nesta medida, a fotografia é necessariamente uma fonte para acontecimentos contemporâneos.

esquecer que estas “imagens construídas” apresentam as interpretações dos seus criadores, devendo por isso ser contextualizadas pelo professor, para garantir uma visão abrangente com menor carga de subjetividade. Nesse sentido, as fontes secundárias são uma representação/interpretação, nem sempre fiel ou fidedigna. Porém, permitem estimular a observação e o espírito crítico dos alunos.

### **I. 3 Metodologia**

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foram apresentados diversos recursos utilizados em sala de aula cuja escolha e pertinência foi justificada junto dos orientadores, nos quais se inclui a utilização e a exploração de imagens adequadas aos conteúdos programáticos dos níveis de escolaridade lecionados no ano lectivo 2013/14 (metas/objectivos).

Nos capítulos anteriores apresentou-se a importância teórica da imagem para o ensino. Porém, na prática, mais do que uma simples ilustração, a imagem é um auxiliar de aprendizagem, que surge, em muitos casos, como a única oportunidade dos alunos contactarem com um determinado conteúdo programático. Na sala de aula, a imagem assume uma relação espacial de continuidade, de novidade, interferência e inclusão. No caso da História, o passado pode ser vivenciado nos espaços onde decorreu ou em museus, mas nem sempre existem possibilidades económicas e de tempo para levar os alunos em visitas de estudo. O mesmo ocorre em relação à Geografia. Deste modo, na sala de aula, contorna-se a situação recorrendo a imagens/*signo*, sejam pictóricas, auditivas ou requerendo investigação por parte dos alunos (em aula e/ou casa), para serem projetadas no quadro e analisadas ou distribuindo-se as imagens aos alunos. Por coincidência, a presente prática pedagógica nas turmas do 8º ano, proporcionou alguns conteúdos comuns às disciplinas de História e de Geografia, proporcionando que as mesmas imagens fossem analisadas de forma distinta nas duas turmas.

Paralelamente as visitas de estudo são uma opção, nem sempre viável, mas que estimulam os alunos, primeiro, porque lhes permite a saída do espaço tradicional da aula e da escola, segundo, porque proporciona uma aprendizagem integradora *in loco*, possibilitando aos alunos uma aprendizagem pelo contacto direto. Nas visitas de estudo os alunos são confrontados com os conteúdos programáticos, é como se passassem do “*palco* (sala de aula)” para a “*cena*”. Durante a prática pedagógica

houve oportunidade de participar na organização e/ou acompanhamento das visitas ao palácio de Monserrate (Sintra), à Praia das Maças (Sintra) e à Mouraria (Lisboa), exemplos de interdisciplinaridade, conseguida com sucesso na escola Miguel Torga, mas sem concretização na escola Eugénio dos Santos<sup>10</sup>. Noutros casos optou-se por trazer os próprios objetos representados nos manuais. Assim foi com a apresentação de algumas matérias-primas (diferentes tipos de carvão, diferentes tipos de metal), moedas, notas, selos, livros, modelos (embarcação de pesca – Traineira) e outros artefactos (arpões de pesca e fósseis) associados aos conteúdos lecionados.

Nas aulas diversificaram-se os materiais, com fichas, fichas-guião, com exercícios a executar na sala de aula, para trabalhos de casa, curiosidades, trabalhos de investigação e, naturalmente, os exercícios escritos individuais. Nestas atividades a presença da imagem foi frequente, tanto para iniciar um novo conteúdo, como no acompanhamento das aulas ou na sua consolidação. Relativamente ao suporte informático, as aulas decorreram quase todas com recurso ao *Prezi*, uma nova ferramenta informática que absorve as qualidades do *PowerPoint*, mas com muitas funcionalidades, das quais realço a possibilidade de conter as aulas anteriores ou posteriores, o que permite ao docente recuperar/adiantar conteúdos de acordo com os ritmos particulares de cada turma, sem o qual se perderia tempo a localizar o respetivo suporte informático ou na sua localização no manual. A este respeito realço a frequente ausência do manual escolar por parte dos alunos (uns porque o não tinham e outros porque o não traziam), pelo qual o suporte em *Prezi* colmatava muitos destes “esquecimentos”. Não sendo uma novidade, esta ferramenta ainda é pouco utilizada nas escolas. Pela experiência desenvolvida sabemos que requer bastante trabalho prévio, mas tem a vantagem de ser apelativa aos alunos e é facilmente ajustável aos diferentes ritmos das turmas. Muitos docentes têm várias turmas do mesmo ano, mas cada turma tem um ritmo próprio, e o *Prezi* permite a liberdade de manipular a apresentação dos conteúdos que o *PowerPoint*, rígido na sua concepção, não permite. Naturalmente, a utilização destas ferramentas (*Prezi*, *PowerPoint*,...) deve ser utilizada para apresentar imagens e textos breves (tópicos/resumos), porque a excessiva presença de texto perde utilidade, sobretudo junto aos alunos mais jovens.

---

<sup>10</sup> No início do ano letivo foi apresentado um projeto para a ida ao cinema (frente à escola) para ver o filme “*Abelhas e Homens*” (2014), tendo sido recusada essa deslocação. Na sala, a imagem do cartaz do filme foi a solução encontrada para abordar o assunto. Curiosamente, o projeto viria ser viabilizado algumas semanas depois, por decisão de outra escola do agrupamento.

Como já foi referido, compete ao docente a escolha das imagens e os momentos em que deve fazê-lo, mas a literacia visual é um processo longo e que requer treino, sendo necessário proceder-se à escolha adequada das imagens, mediante a idade, o ano de escolaridade em causa e o conteúdo programático.

Na aula, a escolha do docente legitima, à partida, a imagem e a sua mensagem, o que não impede a sua análise, desconstrução e crítica. A partir dos inquéritos aos alunos, quando questionados sobre a relevância dos documentos escritos e dos documentos visuais na aprendizagem, as opiniões repartiram-se reciprocamente (50/50). Porém, quando inquiridos sobre a utilização da imagem aliada ao *Prezi*, a opinião positiva é praticamente unânime, considerando-o uma “*apresentação dinâmica*”, que “*não aborrece e fico mais atento*”, “*ajuda para compreender*”, ou “*ajuda a subir a nota*”, permitindo “*melhorar os conhecimentos*” e metade dos alunos inquiridos acrescenta que se trata de um “*bom resumo como base de apontamentos a acrescentar da aula*” e se “*estudássemos por lá facilitava imenso*”. Depois de testado em várias aulas, o *Prezi* proporciona boas condições para o ensino, e os alunos aceitam-no, mas o formato destas apresentações não permite o seu envio aos alunos via correio electrónico, porque é muito “pesado”, uma limitação que não existe na maioria dos *PowerPoint* preparados pelos docentes, mas que tem a vantagem de exigir mais atenção à aula. Deste modo, facilmente se compreende a afirmação do(s) aluno(s) que disseram se “*estudássemos por lá facilitava imenso*”. Naturalmente, o docente pode facultar a apresentação em *Prezi* aos alunos através de uma *pendrive*.

A utilização da imagem (foto, caricatura, gráficos, esquemas, banda desenhada, cartaz, mapas, gráficos,...) foi praticamente constante, mas o seu emprego surge em contextos distintos da aula. A imagem podia surgir para introduzir a temática, para fomentar debate/reforço, para realizar atividades na sala, ou de síntese, segundo as aplicações enunciadas por Isabel Coelho (p. 11):

1 – Introdução a uma temática, enquanto elemento motivador, de modo a despertar o interesse dos alunos para os conteúdos programáticos;

2 – Imagem para debate, como alicerce da aula, através das quais foram transmitidos os conteúdos;

3 – Consolidação dos conhecimentos já adquiridos.

Ao longo da prática pedagógica o papel do docente e das imagens foram determinantes na aprendizagem, que se alcançou empregando a estratégia de aula dialogada entre o professor e os alunos. Perante uma fonte (documento escrito ou imagem), na sua exploração didática, o aluno, orientado pelo docente, foi descobrindo novos conhecimentos ou consolidando os já existentes. Com este propósito, a cada fonte foram colocadas diversas questões aos alunos. Recorrendo aos tipos de questões enunciados por Maria Proença (1990, pp. 96-97), implementaram-se diferentes tipos de perguntas: abertas (no início de uma temática, de modo a suscitar problemas e curiosidade, onde se admite mais do que uma resposta); fechadas (de resposta única); dirigida/orientada (que indicia a resposta); diretas (destinada a um determinado aluno); bastidor (dirigida à turma, na esperança de gerar diálogo ou para consolidar conteúdos, quando a turma quase respondia em uníssono); e a de ricochete/turnos, porventura a mais utilizada, na medida que a cada resposta do(s) aluno(s), o docente colocava uma nova questão para confirmar/esclarecer a resposta emitida pelo(s) aluno(s) ou para reorientar a turma no cerne da temática, evitando os naturais desvios. Esse diálogo proporcionou aulas com grande participação dos alunos, que por sua vez conseguiam alcançar e deslindar a mensagem das imagens e consequentemente alcançar as metas pretendidas. Essas respostas/soluções apresentadas na sala eram depois transcritas no quadro, ou presentes no *Prezi* e por fim para os cadernos dos alunos. Em vez de fichas-resumo de consolidação, optou-se pela adoção de fichas-guião, elaboradas pelo docente onde se apresentavam as conclusões, truncadas (espaços em branco), para serem completadas pelos alunos ao longo da aula ou de consolidação, exigindo para o efeito a atenção dos alunos.

Relativamente à avaliação, aos alunos do 8º e do 9º ano (Geografia e História), atendendo à reduzida carga horária (90 minutos/semana para o 8º ano; 90+45 minutos por semana no 9º ano), só houve dois processos de verificação desta aprendizagem: a primeira de forma imediata pela realização do exercício escrito individual; a segunda pela atenção, entusiasmo e participação no debate/análise das imagens de forma oral ou quando lhes foi solicitado transpor para texto a análise das imagens, tarefa realizada em diferentes momentos e em diversas aulas. Na turma do 11º ano (História), além das situações já indicadas, acrescentou-se uma atividade de análise e interpretação de um evento (*Efemérides*), em que transpunham para texto a análise desse acontecimento, escolhendo a(s) imagem(ns) que melhor o representassem.

Em todas as turmas se insistiu, aula a aula, na literacia visual, com múltiplas imagens analisadas e na execução de pequenas atividades. Em regra, os alunos demonstraram empenho, executando as tarefas, provando a validade da imagem como ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo.

## **Capítulo II – Prática de ensino supervisionada no ensino da Geografia**

### **II. 1 Enquadramento e caracterização da Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos**

A Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos localiza-se no bairro de Alvalade (antiga freguesia de S. João de Brito), concelho de Lisboa, sendo uma das 31 escolas da rede pública deste município com oferta do 2º e 3º ciclo, em simultâneo.

Em 2013 a Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos passou a integrar o Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, mas esta recente alteração é apenas uma das muitas que presenciou. Inaugurada no dia de *Reis* de 1951, com o nome de Escola Técnica Elementar Eugénio dos Santos, foi alterando as suas funções, adaptando-se às necessidades da população escolar. Deste modo, em 1968 passou a ser uma escola preparatória, em 1993 alargou o seu leque educativo, acolhendo os alunos do 3º Ciclo (antigo Unificado), recebendo a atual denominação Escola Básica 2,3 (ou 2+3) Eugénio dos Santos. Entre 2004 e 2013 foi sede do agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos. A sua designação e funções educativas foram-se alterando, mas sempre manteve o nome do seu patrono, Eugénio dos Santos (1711-1760), engenheiro, arquiteto e oficial do exército a quem devemos a edificação do projeto de reconstrução da “Baixa Lisboeta” (ou “Baixa Pombalina”).

Em pleno centro do bairro de Alvalade, a Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos localiza-se junto à estação de Metro de Alvalade, é servida por diversos autocarros e beneficia da proximidade de vários eixos rodoviários, nevralgicos, da cidade de Lisboa, nomeadamente as avenidas: do Brasil, de Roma e da Igreja. De acordo com os Censos 2011, a nova freguesia de Alvalade (agregação das anteriores freguesias de Alvalade, Campo Grande e S. João de Brito) alberga 31.110 habitantes, dos quais 3.746 têm idade inferior a 14 anos. Apesar de apresentar uma diminuição da população de 9% em 10 anos (34.217 residentes em 2001), a população jovem aumentou 14%, revelando um rejuvenescimento da freguesia. No entanto, estes números não contemplam a totalidade dos jovens que estudam nas escolas desta freguesia, que acolhe alunos de outras freguesias e de municípios limítrofes, a maior



parte acompanhando, por proximidade aos empregos dos seus encarregados de educação.

O grau de instrução da população da área abrangida pelo agrupamento escolar é bastante heterogéneo. Os censos revelam que na nova freguesia de Alvalade, 6% não teve qualquer escolaridade (1,5% é analfabeta), 12% cingiu-se ao terceiro ciclo, 16,3% cumpre os doze anos de escolaridade obrigatória e 42% concluiu uma licenciatura. Recorrendo aos inquéritos aos alunos onde decorreu a prática pedagógica, nota-se uma grande similaridade nos resultados relativamente aos Encarregados de Educação, dos quais 41% tem licenciatura e quase 29% concluiu o ensino secundário. De igual modo, o inquérito revela que pouco mais de um quarto (26,5%) dos alunos inquiridos vive na freguesia ou nas imediações da escola, confirmando a atração de alunos de outras freguesias e municípios vizinhos.

Em termos gerais, a população escolar é integradora, mas a multiculturalidade, conquanto esteja presente, é pouco evidente. Embora em número reduzido, é de assinar a presença de crianças e jovens oriundos de países de expressão portuguesa, da Ásia e do leste europeu. Consequentemente há alunos que revelam alguma dificuldade no domínio da língua portuguesa e na compreensão/aquisição de conhecimentos.

A Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos, dispõe de três pavilhões e de duas áreas para desporto, além do espaço de recreio, que peca pela quase total ausência de espaços verdes. A escola proporciona um leque educativo que inclui o 2º e o 3º ciclo, isto é, do 5º ao 9º ano de escolaridade. Além das salas de aula a escola dispõe dos seguintes recursos logísticos e pedagógicos: biblioteca, sala de estudo, gabinete médico, gabinete de apoio aos alunos e famílias, laboratórios, sala de informática, um pavilhão gimnodesportivo e duas áreas com campos desportivos ao ar livre.

No campo de ação do projeto educativo, a escola prevê/pretende<sup>11</sup>:

- Proporcionar condições necessárias ao sucesso educativo dos alunos
- Promover a integração e a inclusão dos alunos
- Promover a qualidade do ensino e da aprendizagem, tendo em vista a formação integral dos alunos
- Garantir a participação a todos os intervenientes no processo educativo
- Reforço do sentido de identidade e de pertença dos alunos, através do desenvolvimento de atividades que envolvam a comunidade educativa

---

<sup>11</sup> Com base no *Projecto Educativo 2010/13* do Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos

- Promover a participação e o desenvolvimento cívico dos alunos
- O envolvimento e a responsabilização dos pais e encarregados de educação

## **II. 2 Caracterização das Turmas: 8º D e 9º E**

A prática pedagógica decorreu em duas turmas de anos distintos, uma turma do 8º e outra do 9º ano. Em ambas prevalecem as meninas e a maioria dos alunos frequenta pela primeira vez o ano letivo em que se encontra (três repetentes no 8º ano e quatro no 9º ano). Com base nos inquéritos aos alunos 10% dos alunos tem origem noutra país, valor que acompanha a situação referida anteriormente sobre a presença da multiculturalidade na escola.

Relativamente à aparente ausência de alunos que necessitassem de atenção especial, apenas a um aluno fora diagnosticada uma dislexia moderada, mas a pedido do seu encarregado de educação, este aluno foi integrado na turma sem essa especificidade. Porém, os docentes sabendo da situação, dedicavam maior atenção para se assegurarem de que acompanhava os restantes colegas. Dos restantes alunos, apenas duas meninas do 9º ano, frequentemente ausentes da escola e sem justificação, acabariam por ser encaminhadas para a CPCJ – Comissão de Proteção a Crianças e Jovens.

Os alunos das duas turmas eram, de um modo geral, assíduos e pontuais, participativos e empenhados. A ausência (falta) quando ocorria era quase sempre por razões de saúde e os atrasos no início da aula, foram travados nas primeiras aulas. Em regra, os alunos eram pontuais, mas tolerava-se um certo burburinho no início da aula, a que rapidamente se punha termo. Não podemos esquecer que as aulas do 8º ano, apenas ocorriam uma vez por semana (90 minutos) e os dois dias de aulas do 9º ano se cingiam a três tempos (90+45 minutos). Deste modo, qualquer atraso no início da aula podia significar uma perda de tempo importante para a concretização dos objetivos delineados. Por ter adoptado uma estratégia de aula dialogada, as respostas e as questões eram constantes, proporcionando condições o estabelecimento de debates, gerando um inevitável burburinho, salutar e necessário, mas que obriga o docente a uma atenção redobrada para redirecionar as respostas dos alunos ou para colocar um “ponto de ordem”, frequentemente, com um tom de voz mais assertivo.

Relativamente ao aproveitamento escolar, as duas turmas são de novo semelhantes, integrando alunos com potencial de crescimento, e alunos com menor desenvolvimento cognitivo ou com menor empenho nas atividades propostas na aula e nas que eram indicadas para fazerem ou concluir em casa. A sinceridade dos alunos nas respostas aos inquéritos quase se sobrepõe aos resultados, quando 39% afirma que “gosta de estudar”, 30% afirma estudar todos os dias e apenas 20% dos alunos revela que apenas estuda na véspera do exercício escrito. Quanto a condições de estudo em casa, apenas um aluno referiu não ter acesso à internet, mas registaram-se valores preocupantes sobre a ausência de enciclopédias (30%) e de atlas (39%) em casa dos alunos. Não é possível verificar a veracidade das respostas, admite-se que sejam sinceras, dado que eram anónimas. Algumas respostas demonstram que a presença dos docentes de geografia não teve influência, na medida que apenas 12% afirmou que a disciplina de Geografia era a sua disciplina preferida, um valor semelhante aos que revelam o oposto (10%).

Os desempenhos acabariam por se revelar nas avaliações do final do primeiro período escolar. Embora a maioria dos alunos obtivesse a classificação superior a 3 (72%), contam-se alguns com negativa (28%). Das classificações positivas, um pouco mais de ¼ alcançou a classificação de 4 (27%).

### **II. 3 Descrição e análise de algumas aulas lecionadas em Geografia**

A Prática de Ensino Supervisionada em Geografia decorreu ao longo do primeiro período do ano letivo 2013/2014, sob supervisão do professor José António Calado Fernandes Pereira. As aulas lecionadas do 9º ano (90+45m) abrangeram as aulas entre 23 de Setembro e 18 de Novembro e, as do 8º ano (90m) incluíram quase todas as aulas do primeiro período, isto é, de 25 de Setembro a 11 de Dezembro.

Embora as aulas tenham decorrido em anos de escolaridade distintos, os conteúdos programáticos foram todos do 8º ano, na medida que as aulas lecionadas ao 9º ano correspondiam a uma unidade temática do 8º ano. Deste modo, no 8º ano as aulas lecionadas integraram o tema C – “População e Povoamento” e as aulas do 9º ano, o tema D – “Atividades Económicas”.

A metodologia adoptada foi semelhante nas duas turmas, salvo as adaptações possíveis decorrentes de mais tempo de aula no 9º ano. Embora a imagem estivesse sempre presente, as falhas didáticas iniciais foram sendo corrigidas de forma gradual.

Além do excesso de informação e de imagens nas primeiras aulas, alguns conteúdos surgiam sem sequência, isto é, sem um claro encadeamento.

Um dos aspectos onde houve necessidade de melhorar foi a utilização do quadro da sala e a elaboração de sínteses. Com o auxílio da apresentação em *Prezi* e do manual, o quadro parecia supérfluo ou redutor, mas compreende-se que nestes níveis de ensino, os conteúdos/sínteses presentes no quadro, são os elementos que os alunos transcrevem para o caderno, a menos que o docente desenvolva atividades na aula para que os alunos compreendam e elaborem as sínteses do que fora lecionado.

Aprender a sintetizar e a sistematizar os conteúdos programáticos ao longo de várias aulas requer um esforço contínuo, sobretudo ao nível da preparação. O docente tem liberdade na escolha das metodologias e dos momentos próprios para as atividades, mas a preparação das aulas não implica uma implementação rígida no decurso da aula. Na realidade os *Prezi's* construídos incluem imagens e textos que só são apresentados na eventualidade de haver tempo ou no caso de se proporcionar a antecipação ou revisão de conteúdos na aula dialogada. Por exemplo na turma do 8º ano quando se debatiam as razões das migrações, na generalidade, o debate estabelecido permitiu antecipar a aula seguinte sobre as migrações portuguesas. Mesmo não estando no “trajeto” pré-estabelecido no *Prezi* dessa aula, este programa permite salientar aspectos “escondidos” (fora do trajeto).

Progressivamente, a estratégia de aula dialogada viria a coexistir com atividades na sala de modo a permitir maior autonomia aos alunos, mantendo-se o docente na sala como professor orientador. Porém, perante um horário semanal reduzido, o ensino pela descoberta ou de aprendizagem guiada, tem as suas limitações e, frequentemente, permitia-se que os alunos terminassem a tarefa em casa, entregando-o na aula seguinte, para poder ser avaliada.

Na impossibilidade de explicar as estratégias adoptadas em todas as aulas na utilização de cada imagem, no CD que acompanha a tese encontram-se todos os *Prezi's* que foram elaborados. Deste modo, nas próximas páginas segue-se a descrição e a reflexão sobre a utilização da imagem na aprendizagem em algumas aulas lecionadas no decurso da prática pedagógica de Geografia.

## **1 – Aulas no 9º E: Atividades Económicas – A Agricultura (Tema D)**

A Agricultura, um subtema da unidade temática D, foi lecionada entre 25 de Setembro e 14 de Outubro de 2013, correspondendo a 9 tempos de 45 minutos. Nas aulas contou-se com o apoio do manual, com particular incidência nas imagens e nos seis *Prezi* que foram construídos.

Para alunos de um quotidiano urbano, estes conteúdos revelaram ser desconhecidos para a maioria. No início os conceitos, imagens, descrições e explicações, revelavam ser insuficientes. Alertado pelo professor orientador, bastaram algumas inquirições no final das primeiras aulas para perceber que apenas alguns alunos haviam alcançado o nível de aprendizagem desejado. Havia pois, que proporcionar mais momentos de maior autonomia dos alunos, dando-lhes a oportunidade de irem à descoberta. A aula dialogada pode ser insuficiente se contribuir para que se gerem “momentos de lazer” aos alunos menos participativos, mesmo quando incitados a participar com as suas opiniões.

Na primeira aula sobre agricultura introduziram-se alguns conceitos para recuperar os conhecimentos que os alunos teriam retido sobre as primeiras sociedades recolectoras (Neolítico), na medida que correspondia aos conteúdos programáticos da disciplina de História do 7º ano. Foi uma aula dialogada, com forte componente expositiva, tendo terminado com uma tarefa de investigação para motivar os alunos, introduzindo-os numa temática que lhes era desconhecida. Esta atividade tinha duas questões, que os alunos interpretaram como um jogo. A primeira tarefa, continha uma lista de produtos agrícolas, alguns desconhecidos para os alunos, desafiando-os a descobrir quais eram os produtos agrícolas que permitiam a produção de tecidos, óleos e produtos estimulantes. Na segunda tarefa, os alunos dispunham de uma lista de frutos e sementes tendo que descobrir qual seria a região de origem. Foram poucos os que conseguiram localizar todos os frutos e sementes, mas quase todos os alunos fizeram esta atividade. Na aula de 90 minutos que se seguiu (aula 8-9) os alunos receberam um mapa-múndi com as respectivas localizações.

Em resultado das aulas assistidas e da aula lecionada, compreendera que os alunos tinham dificuldades em localizar as principais cidades e as divisões administrativas de Portugal. Assim, juntamente ao mapa-múndi (com os frutos e as sementes) foram agregados três mapas de Portugal, para que os alunos delimitassem as principais divisões administrativas e que localizassem os principais centros

urbanos. Uma tarefa que permitiu colmatar dificuldades de localização espacial. Apesar do manual apresentar estes mapas a literacia visual requer treino e atividades reprodutoras, necessárias a uma memorização visual, porque os alunos podem olhar, mas ver é entender, apreciar, relacionar e atribuir significados.

Na sétima aula, de apenas 45 minutos, apresentou-se uma ampla lista de conceitos (32), que os alunos teriam de investigar em casa, utilizando ou não o manual ou documentos apresentados na aula. Tarefa que seria sucessivamente corrigida nas aulas seguintes, à medida que os conteúdos da aula fizessem referência aos conceitos incluídos na lista. Pretendia-se que desta forma que os alunos tivessem mais conhecimentos, de modo a transformar a estratégia da “aula dialogada”, em aulas participativas. No tempo remanescente, com base no manual do aluno e no *Prezi*, apresentaram-se diversas imagens alusivas à agricultura: minifúndio, latifúndio, hortas, florestas, vinhas,... de modo a motivar e educar para uma consciência visual dos diferentes modos da produção agrícola.

Nas aulas de 45 minutos nem sempre era possível apresentar, debater ou questionar todas as imagens previamente recolhidas e presentes no *Prezi*, razão pelo qual algumas imagens voltam a ser utilizadas nas aulas seguintes. Esta situação acabou por ocorrer em diversas aulas, mas não se trata de informação em excesso, aliás algumas imagens/documentos estavam fora do trajeto inicialmente definido, mas por estarem no *Prezi*, podiam ser “arrastadas” para essa aula. Os *Prezi*'s elaborados para as duas aulas seguintes (8-9 e 10) são um exemplo desta realidade. As duas aulas apresentam trajetos e conteúdos distintos, mas complementares. Na medida que a aula 10 era uma aula de continuidade, o trajeto foi distinto, mas as imagens da aula anterior mantêm-se no *Prezi*, podendo ser utilizadas sempre que surgissem dúvidas relativamente aos conteúdos da aula anterior.

A partir deste momento as aulas passaram a combinar a utilização dos documentos visuais e escritos, a par com atividades de investigação dos alunos, na sala de aula e com continuidade em casa. Deste modo, as aulas iniciavam-se corrigindo as atividades da aula anterior, seguindo-se um momento de exposição de novos conteúdos, recorrendo a imagens e a questionando os alunos sobre as mesmas, terminando com uma nova atividade.

A aula 8-9 é um bom exemplo desta metodologia (ver planificação nos anexos). A aula iniciara-se com a correção oral dos 32 conceitos solicitados aos alunos na aula anterior. Tendo em conta que a temática ainda estava a ser lecionada, alguns desses conceitos ainda não tinham sido expostos nas aulas, deste modo apenas se procedeu à correção dos conceitos já expostos, continuando-se a correção nas aulas seguintes. As respostas eram lidas pelos alunos, sendo por fim sintetizada pelo docente, de modo a obter-se uma resposta completa e correta e para que todos pudessem registar a resposta adequada.

Os resultados da correção da atividade da aula 5-6, relativamente às origens dos frutos, sementes e dos produtos que se podem obter a partir dos produtos agrícolas demonstram que os alunos se empenharam na sua resolução (apenas três alunos não a realizaram). No exercício dos 32 conceitos, no final da temática, todos os alunos haviam demonstrado esforço e empenho na sua execução, de modo que 62% (quinze alunos) foram capazes de elaborar os 32 conceitos.

A aula prosseguiu com alguns momentos expositivos, em que foi introduzido o conceito de “Agricultura Moderna” e apresentado um mapa-múndi com as principais áreas de distribuição dos três tipos de agricultura: Tradicional (leccionada nas aulas anteriores), Moderna (leccionada nesta aula) e de Plantação (na aula seguinte). Este mapa foi analisado pelos alunos para que relacionassem os dois primeiros tipos de agricultura já lecionados, com os espaços onde se localizam e que apresentassem algumas razões explicativas dessa repartição. Os alunos apresentaram respostas válidas, mas o que podia ser uma explicação nalgumas regiões, parecia ser menos adequada noutras. A dado momento, dei indicação para abrirem o manual do aluno nas páginas 150-151, e que lessem o texto sobre a agricultura mecanizada. Os alunos começaram por identificar e sublinhar as diferenças entre este tipo de agricultura e a agricultura tradicional e de seguida foram analisados dois mapas presentes nestas páginas, de forma a apresentar mais algumas explicações para a distribuição da agricultura moderna.

Os alunos não apresentaram dificuldades em compreender as diferenças e as características dos dois tipos de agricultura; no entanto, alguns tiveram dificuldade em compreender e reconhecer algumas instalações e alfaias agrícolas e compreender qual o seu uso. Antevendo essas dificuldades houve a preocupação de lhes explicar as funções dos “*combine*” (máquinas que cortam e separam o grão da palha), porém, não

se haviam previsto dificuldades ao apresentar a imagem de um *Silo*, uma estrutura que existe nas proximidades da escola (junto ao rio Tejo, na freguesia do Beato) e na Trafaria (margem sul do rio Tejo). Mais uma vez se confirmou que ver ou ter conhecimento da existência de algo, não significa compreender o que significa ou quais são as suas funções. A oportuna intervenção do professor orientador permitiu compreender que poucos alunos tinham conhecimento das funções de um *Silo*. A explicação foi apresentada, mas este acontecimento demonstrou que a imagem não pode ser uma simples ilustração. As imagens apresentadas devem ser explicadas, de modo a aperfeiçoar a literacia visual.

Terminada a análise/síntese oral das imagens e dos mapas, elaborou-se um esquema no quadro com as características dos diferentes tipos de agricultura, que tinham sido identificadas pelos alunos e que transcreveram para os cadernos.

De forma a aplicar os conteúdos lecionados os alunos visualizaram uma imagem aérea do concelho de Alcácer do Sal (via *Google Earth*), onde seria possível identificar os diferentes tipos de agricultura. Porém, esta imagem revelou ser inovadora para estes alunos, quase todos desconhecedores do *Google Earth* como ferramenta de informação geográfica. Na imagem reconhecia-se a presença de um rio (rio Sado) e do seu vale, ocupado com campos de cultivo, que se distinguiam do coberto vegetal das áreas contíguas ao vale. No entanto, devido ao desconhecimento do *Google Earth* a imagem não proporcionou o debate pretendido. Posteriormente, ao lecionar outra atividade económica, a Pesca (ver *Prezi* da aula 17 e 18; 23 de Outubro), voltou a ser utilizada uma imagem do *Google Earth* desta vez para apresentar a plataforma continental da Europa. Contudo para colmatar as dificuldades anteriormente identificadas, o espaço correspondente à plataforma continental foi sombreado a vermelho. Deste modo, os alunos compreenderam melhor o que viam.

A utilização das ferramentas de localização geográfica está incluída nas novas metas curriculares, obrigatórias no 7º e 8º ano a partir do ano letivo 2014-2015 e no 9º ano a partir de 2015-2016<sup>12</sup>. Deste modo, espera-se que as dificuldades identificadas sejam superadas nos próximos anos, melhorando a literacia visual dos alunos.

---

<sup>12</sup> Ana Gomes, et al, *FORMAÇÃO 2013/2014 – Fazer Geografia e as novas Metas Curriculares: Utilização dos SIG, do Google Earth e do GPS*, p. 3



Para terminar a aula 8-9, projetaram-se dois cenários: A introdução de um estudo de caso: “A Rizicultura” ou iniciar a construção de um esquema onde os alunos diferenciasssem os dois tipos de agricultura tradicional e moderna. Perante o tempo disponível a segunda atividade foi adiada. Para o estudo de caso, os alunos teriam de ler, ver e interpretar os textos e imagens constantes nas páginas 156-157 do manual e responder às questões aí presentes. O ensino pela descoberta, coadjuvada pelo docente, permite desenvolver nos alunos momentos de interrogação, reflexão e de pesquisa, competências essenciais para o sucesso na realização de trabalhos individuais ou em grupo.

A aula seguinte (aula 10; 45 minutos) iniciou-se com a correção do Estudo de Caso: “A Rizicultura”, atividade executada pela maioria dos alunos e sem grandes dificuldades (conteúdo que voltaria a ser debatido no início da aula 11 e 12). Seguiu-se a apresentação das características e distribuição da “Agricultura de Plantação”, de forma semelhante à apresentação da “Agricultura Moderna” da aula anterior. Por opção adaptei um texto de Vasquez de Prada Valentim, que foi reproduzido no *Prezi* e fornecido em papel aos alunos, de modo a que todos pudessem sublinhar as características deste tipo de agricultura. Para terminar, os alunos iniciaram a construção de um esquema onde distinguiriam a “Agricultura Tradicional” da “Agricultura Moderna”. Nas duas aulas seguintes foi reservado o último quarto de hora para dar continuidade a esta atividade com apoio e esclarecimentos do docente. Os esquemas foram avaliados e no início da aula 16 (21 de Outubro) os três melhores foram projetados e explicados pelos seus autores, após o qual o docente salientou as lacunas e os erros mais frequentes nesta atividade.



Imagem 1: Início da aula 16 com a apresentação dos três melhores esquemas sobre a Agricultura Tradicional e Agricultura Moderna.

## 2 – Aula de 20 Novembro do 8º D: *População e Povoamento – Migrações* (Tema C)

À semelhança do que foi descrito para as aulas do 9º E, nas aulas do 8º D manteve-se a estratégia de aula dialogada, com debates orientados, análise de imagens, mapas, textos e esquemas. Dispondo-se de um único tempo semanal (90 minutos), em todas as aulas houve atividades individuais ou de pares, na sala de aula ou para serem terminadas em casa. Deste modo, a aula de 20 de Novembro iniciou-se com a correção da Ficha n.º 2 sobre os “Indicadores Demográficos”.

A aula teve como suporte uma apresentação em *Prezi*, cujo trajeto predeterminado coexiste com as apresentações das aulas anteriores e seguintes, incluindo imagens/documentos fora do trajeto. O encadeamento dos conteúdos programáticos, desta apresentação abarcava imagens e esquemas que iriam ser analisados na(s) aula(s) seguinte(s). Com efeito, o recurso à aula dialogada proporciona a revisão de conteúdos de aulas anteriores ou a sua antecipação.

Sob a temática das *Migrações*, os alunos rapidamente relacionaram o conteúdo da aula com as atuais migrações portuguesas, conteúdo que seria lecionado na aula seguinte, mas por já estar presente no *Prezi*, perante as intervenções dos alunos, fazia sentido a antecipação de alguns desses conteúdos de modo a enriquecer o debate.

Para introduzir a temática das *Migrações*, a aula foi iniciada com uma pergunta aberta: “*O desemprego em Portugal deve-se aos migrantes?*”, de modo a suscitar alguma controvérsia. Aliás, a questão estava formulada de modo a suscitar debate, ao fazer referência a *migrantes*, sem especificar qualquer sentido dos fluxos. Obtidas as opiniões iniciais, foram apresentadas novas imagens que geraram mais debate na sala, quase sem intervenção do docente. Ao analisarem as imagens e os dados estatísticos, os alunos iam modificando as suas opiniões, à medida que os próprios acabavam por compreender as razões e os impactos das migrações. As imagens (fotos, ilustrações e o filme da população de Tóquio a entrar no metro) apresentadas foram sucessivamente analisadas e, em regra, os alunos conseguiram alcançar e desvendar as consequências demográficas, económicas e sociais associadas às migrações. A introdução de novos conceitos, como a xenofobia, foi rapidamente apreendida utilizando desenhos (caso das “ovelhas brancas e uma negra”).

Para consolidar os novos conceitos concebeu-se o “Jogo das Migrações”, semelhante a um jogo de *Quiz Show*. O jogo compreendia oito questões de resposta múltipla ou de verdadeiro/falso, metade das quais surgiam acompanhadas por uma imagem (desenho, fotografia, mapa e esquema). Os alunos assinalaram as respostas numa tira em papel cedida pelo docente e apresentaram-se as regras do jogo, a avaliação e as penalidades, de modo a manter-se o silêncio desejado para garantir fiabilidade nos resultados. Os resultados foram bastante satisfatórios, obtendo-se uma média de 69%, que podia ter sido superior não fosse terem faltado três dos melhores alunos devido a doença e a um incidente na aula de educação física.

Para evitar que os alunos saíssem da sala sem registar a atividade a realizar em casa, por norma apresentava-se no último terço da aula, antes do toque. A atividade pressupunha a identificação de um país para emigrar, mas exigia-se que indicassem as razões associadas à sua escolha. A atividade foi realizada pela maioria dos alunos, incluindo os três ausentes por razões de saúde. Porém, estes alunos ainda revelam pouca destreza para apresentarem uma pequena composição. Na maioria dos casos apenas indicaram o país de destino e uma ou duas razões, sem expor uma opinião ou justificações. Ao docente compete-lhe fomentar a literacia visual e escrita, pelo que se insistiu e explicou-se o que fizeram e o que se pretendia. Responsabilidade realizada e assumida em todas as avaliações formativas, apresentando os erros mais comuns e até os erros mais insólitos. Não se pretende envergonhar ninguém, tanto que nenhum erro era individualizado, mas pretendia-se evitar a persistência de erros ou incorreções.

A última atividade da aula foi, porventura, a mais estimulante para os alunos, que participaram com grande entusiasmo, persistindo em terminar a atividade, mesmo para além do toque da saída. Esta atividade contemplava três questões, de resposta rápida e de desenvolvimento, com base em imagens “construídas”, de modo a apresentar os elementos desejados, mas difíceis de obter em fotografias (imagem 2). Na primeira questão os alunos não revelaram dificuldades em apresentar três fatores atrativos e repulsivos, porém apenas  $\frac{1}{3}$  respondeu corretamente à segunda questão. Relativamente à pequena composição (questão 3), a maioria dos alunos apresentou e desenvolveu um texto adequado, tanto que na aula seguinte, uma das melhores respostas, lida na aula, era de uma das alunas com menor desenvolvimento cognitivo.

Os resultados foram claramente positivos. Porém, os alunos não dispunham do enunciado do “Jogo das Migrações”, nem das restantes atividades, deste modo, na aula seguinte, depois da correção e da devolução das respostas, cada aluno recebeu uma folha com as respetivas soluções.

Factores atractivos

Factores repulsivos

**Episódios da vida de um homem (Imagem B)**

3 - Constrói um texto onde referes:  
Movimento migratório realizado  
Causas da migração  
Consequências na área de chegada

1 - Completa a legenda da imagem A

2 - Qual o movimento de populações que está representado

**10 minutos**

Imagem 2: Questões apresentadas no final da aula 19-20 do 8º D

## II. 4 Atividades extracurriculares no ensino da Geografia

Na prática pedagógica em Geografia não foi possível desenvolver nenhuma atividade extracurricular, porque os dois projetos propostos foram recusados pela direção da escola. O primeiro projeto consistia no, “*Ensino de Geografia num Jardim de Infância*”, através do qual se pretendia introduzir a leitura de imagens em crianças com 5 anos, no jardim de infância do agrupamento, isto é, iniciar-se as crianças na literacia visual. Seriam imagens simples, comuns, do quotidiano, mas levando as crianças a olhar e ver o espaço físico que as rodeia. Nos anexos apresento uma cópia do projeto e respetivos fundamentos. O projeto foi apresentado em meados de Setembro, mas só teve resposta seis meses depois, em Março, quando já decorria a prática pedagógica em história, noutra escola. O projeto consistia na ida semanal ao jardim de infância, para proporcionar uma progressão na literacia visual dos alunos, mas a resposta da direção, além de tardia, surgiu desajustada, na medida que apenas permitiria a experiência ao longo de uma única semana de Março.

O segundo projeto consistia numa curta deslocação ao cinema *City*, situado no edifício defronte à escola, para a visualização de um filme em exibição, “*Abelhas e Homens*”. Apesar do interesse e aplicabilidade aos conteúdos que iria lecionar nas

aulas do 9º ano, o projeto pretendia aproveitar os conteúdos do documentário e utilizar a sala do cinema para a sua explanação e um debate de ideias, depois da visualização do filme. Iniciaram-se os contactos com a administração do cinema, mas apesar da validade do plano e da proximidade da sala de espetáculos, este projeto seria igualmente recusado



pela subcoordenadora de Geografia alegando que “*ainda não existiram reuniões intercalares, logo não há pronunciamento do conselho de turma*”. Apesar de

Imagem 3: Cartaz do Filme *Abelhas e Homens*

impedido, a 9 de Outubro, na aula sobre “*Agricultura Biológica, riscos e sustentabilidade*” (9º ano – aula 11 e 12), utilizei um cartaz do filme e divulguei-o, explicando aos alunos a conveniência na sua visualização, para melhor apreenderem os conteúdos lecionados. A aula surgiu no momento oportuno, na medida que o filme iria estrear no dia seguinte. Porém, algumas semanas depois, por decisão da direção da escola Rainha D. Leonor (sede do agrupamento), o departamento de Geografia acabaria por levar os alunos do 9º ano para assistir à projeção do documentário.

### **Capítulo III – Prática de ensino supervisionada no ensino da História**

#### **III.1 Enquadramento e caracterização da Escola Secundária Miguel Torga**

A Escola Secundária Miguel Torga é sede de agrupamento, sendo uma das 29 escolas do concelho de Sintra. Localiza-se em Monte Abraão, junto à estação rodoviária e próximo de vários eixos rodoviários (IC19, CREL, CRIL e A5), nevralgicos, de acesso e ligação a Lisboa e aos municípios circundantes o que favorece a mobilidade da população. A maioria dos discentes provém de três freguesias – Monte Abraão, Massamá e Queluz, que no conjunto albergam cerca de 75.000 habitantes (Censos 2011), destacando-se os alunos provenientes da freguesia de Monte Abraão. Contudo, os bons acessos à escola permitem que esta escola receba alunos de localidades um pouco mais distantes.

O grau de instrução da população na área abrangida pelo agrupamento escolar é bastante heterogéneo. Os censos de 2011 revelam disparidades espaciais, se tivermos em consideração que na freguesia de Queluz, 23,5% da população tem apenas o ensino básico e, na freguesia de Monte Abraão, 21,4% cingiu-se ao terceiro ciclo. Estes dados seriam praticamente confirmados nas inquirições aos alunos das

duas turmas onde decorreu a prática pedagógica, dos quais quase metade dos encarregados de educação não concluiu o ensino secundário, mas 28% alcança este nível de escolaridade e apenas 23% concluiu uma licenciatura.

A escola Secundaria Miguel Torga foi edificada em 1985-86, dispondo de dez pavilhões e de espaços verdes numa área de 14.000m<sup>2</sup> oferecendo um leque educativo que inclui o Ensino Básico e o Ensino Secundário, isto é, do 7º ao 12º ano de escolaridade. Além das salas de aula a escola dispõe dos seguintes recursos logísticos e pedagógicos: biblioteca, sala de estudo, “enfermaria”, gabinete de apoio aos alunos e famílias, laboratórios (Física, Química, Biologia, Geologia e Matemática), pavilhão gimnodesportivo e campos desportivos ao ar livre.

Ao nível da ação do projeto educativo, Agrupamento de Escolas Miguel Torga subordina-se aos seguintes princípios institucionais:

- Proporcionar condições necessárias ao sucesso educativo dos alunos
- Reforçar as parcerias entre a escola e a comunidade
- Garantir a participação aos intervenientes no processo educativo
- Desenvolver espírito crítico
- Respeitar as regras da democraticidade (práticas democráticas) e da representatividade dos órgãos de administração escolar

A população escolar é multicultural, revelando a presença significativa “segundas gerações” dos países de língua oficial portuguesa (PALOP’s) e do Brasil, mas igualmente de recém-chegados da mesma proveniência, aos quais se juntam alunos de origem asiática e de países do leste europeu. Entre 1991 e 2011, registou-se um abrandamento no crescimento da população, justificado no abrandamento da imigração, acompanhado de um regresso de alguns migrantes aos seus países de origem, nomeadamente de população proveniente dos PALOP’s. Porém, continua a haver fluxos de imigração familiar.

### **III. 2 Caracterização das Turmas: 8º B e 11º F**

As duas turmas onde decorreu a prática pedagógica em História são bastante diferentes uma da outra. A primeira diferença encontra-se no número de alunos, a turma do 8º ano era composta por 27 alunos, e na do 11º ano apenas onze alunos tinham esta disciplina.

À semelhança do que foi referido sobre a multiculturalidade na escola, a diversidade é bastante expressiva, situando-se em torno dos 20%. Em traços gerais na turma do 8º ano prevalecem os meninos (56%), mas na do 11º ano apenas havia três rapazes (27%). A maioria dos alunos frequenta pela primeira vez o ano letivo onde se encontram (dois repetentes em cada turma). Destes alunos, apenas a um havia sido diagnosticado como requerendo atenção especial, exigindo da parte do docente uma preocupação em verificar se se mantinha atento, “trazendo-o à aula”, caso contrário o aluno passaria a aula a desenhar. Os resultados acabariam por ser bastante positivos, na medida em que cumpriu com todas as atividades propostas.

Nas duas turmas os alunos eram de um modo geral assíduos, mas pouco pontuais. Na turma do 8º ano a razão residia no facto da aula de História ocorrer no primeiro tempo da manhã (8h) e, por maiores que fossem as insistências dos docentes, um número significativo de alunos chegava atrasado. Porém, essa atenuante não existia na turma do 11º ano, sendo os atrasos uma constante.

Considerando a participação e empenho, as duas turmas são de novo muito diferentes. Na turma do 11º ano, possivelmente por ser uma turma com poucos elementos, não se registavam casos de indisciplina, embora fossem muito “faladores”, e quando os temas de conversa eram exteriores aos conteúdos da aula, houve por vezes necessidade de intervir, em regra redistribuindo e separando alguns alunos. Ao adoptar-se a estratégia de aula dialogada, as intervenções dos alunos eram constantes, sobretudo na turma do 8º ano, claramente distintos dos alunos do 11º ano, pouco participativos. Com o tempo ficou claro que no 11º ano, eram poucos os alunos com hábitos de estudo em casa, pelo que as atividades ao longo da aula eram a melhor solução para proporcionar uma assertiva aprendizagem. Aliás os resultados dos inquéritos confirmam-no de forma clara na turma do 11º ano, dos quais apenas 25% dos alunos afirmaram que gostavam de estudar.

Ao invés, os alunos do 8º ano participavam e respondiam às questões do docente, decorrentes de uma estratégia de aula dialogada e cumpriam com as atividades propostas na sala de aula. Em regra os alunos eram disciplinados, sendo apenas necessário conter ou direccionar o burburinho que por vezes se gerava em torno dos temas abordados. O empenho dos alunos confirmou-se nos questionários, tendo-se apurado que 60% gosta de estudar, porém 37% dos alunos apenas estuda na véspera do exercício escrito.

Não é possível verificar a veracidade das respostas, mas parecem demonstrar que a presença dos docentes não teve influência nas respostas, na medida que 14% dos alunos afirmaram não gostar de História (todos do 8º ano), ao invés 28,5% dos alunos afirmaram que a disciplina de História era a sua disciplina preferida.

Quanto a condições de estudo em casa, nas duas turmas apenas dois alunos revelaram ter apoio fora da escola (explicações) e só um aluno referiu não ter acesso à internet, mas registaram-se valores preocupantes sobre a ausência, de enciclopédias (28,5%) e de atlas (49%) na casa de muitos dos alunos.

### **III. 3 Descrição e análise de algumas aulas lecionadas em História**

A Prática de Ensino Supervisionada em História decorreu ao longo do segundo e terceiro período escolar, sob supervisão da professora Helena Isabel Miguens Carvalho Neto. As aulas assistidas iniciaram-se em Janeiro de 2014, mas viriam a ser interrompidas em Fevereiro, por razões de saúde, provocando o adiamento das aulas lecionadas para os meses de Março a Maio. As aulas lecionadas ocorreram em duas turmas, uma do 3º ciclo (8º ano - 90 minutos por semana) e outra do ensino secundário (11º ano - três aulas de 90 minutos por semana). As aulas decorreram em anos distintos, porém os conteúdos programáticos sobrepõem-se, isto é, os conteúdos do 8º ano voltam a ser lecionados no 11º ano, mas com maior detalhe.

A metodologia adoptada foi semelhante nas duas turmas, salvo as adaptações possíveis decorrentes de mais tempo de aula no 11º ano. Graças à prévia experiência na prática pedagógica em Geografia, a utilização do quadro da sala e a elaboração de sínteses ocorreu de forma mais regular. A prática pedagógica nas duas disciplinas foi essencial para perceber a relevância dos conteúdos/sínteses a apresentar no quadro. Alcançados pelo trabalho de investigação dos alunos ou coadjuvados pelo docente, estas sínteses, presentes no quadro ou no *Prezi*, eram depois transcritas para os cadernos dos alunos, assumindo desta forma grande relevância na aprendizagem.

Para todas as aulas foi desenvolvido um *Prezi*, com imagens e textos para serem analisados, recorrendo ainda à estratégia de aula dialogada e/ou a atividades individuais ou em grupo, de modo a permitir maior autonomia aos alunos. Perante o reduzido horário semanal na turma do 8º ano, o ensino pela descoberta ou de aprendizagem guiada, limitou-se a atividades executáveis na sala de aula. Ao



contrário do que ocorrera nas turmas de Geografia, os alunos destas turmas não têm hábitos de estudo, pelo que a maioria dos alunos não concluíam as atividades que tivessem sido iniciadas na aula, nem executava as que fossem solicitadas para trabalho em casa. Deste modo, as aulas passaram a contemplar atividades que os alunos podiam concluir e resolver na sala de aula. Neste sentido elaboraram-se diversas fichas ou recorreu-se a algumas atividades presentes nos manuais do aluno.

Neste relatório não é possível explicar todas as estratégias adoptadas na utilização de cada imagem/texto. Referimos anteriormente que a informação presente nos *Prezi's* é aparentemente excessiva, porque as apresentações estão dependentes do trajeto pré-estabelecido e dos ritmos na aula. Por exemplo, os *Prezi's* apresentados nas aulas de 10 a 21 de Março (cinco aulas de 90m), referentes às fases da industrialização, são muito semelhantes. Na realidade corresponde a um único *Prezi*, para as várias aulas. Deste modo, de *Prezi* para *Prezi*, isto é, de aula para aula, o trajeto era alterado e adaptado, consequentemente iniciava-se a nova aula praticamente no termo da aula anterior, recebendo ou não alguns ajustamentos decorrente das dificuldades de percepção dos conteúdos por parte dos alunos. Porém, ao manter-se o mesmo *Prezi*, facilmente se podia rever os documentos apresentados na(s) aula(s) anteriores que já tivessem sido estudados ou antecipar conteúdos, introduzindo-os na aula para enriquecer o debate entre e com os alunos.

Nas próximas páginas segue-se a descrição e reflexão sobre a utilização da imagem em algumas aulas lecionadas no decurso da prática pedagógica em História.

### **1 – Aula de 31 de Março do 11º F: *Do Liberalismo ao Nacionalismo* (Módulo 6)**

A aula de 31 de Março e a que se seguiria a 1 de Abril concluíram a minha prática lectiva na turma do 11º ano e teve como suporte uma apresentação em *Prezi* e o manual do aluno (pp. 96-108). Nestas aulas lecionou-se uma sub-temática do Módulo 6, razão pelo qual o *Prezi* de 1 de Abril (*O Mundo não é suficiente*) corresponde à continuação da aula e das atividades iniciadas na véspera. Manteve-se estratégia de aulas dialogadas para explorar os documentos apresentados (texto, filmes, mapas e imagens), coexistindo com atividades na sala, sob orientação do docente, permitindo maior autonomia aos alunos, no ensino pela descoberta.

A aula começou com a apresentação das *Efemérides* do dia 31 de Março, uma atividade extracurricular mantida aula a aula (ver ponto III.4). Nesta tarefa os alunos deveriam referir quais haviam sido as *efemérides* que tinham encontrado e se possível que as explicassem. As *efemérides* permitiam introduzir pormenores da história que podiam ser aproveitadas nessa aula, nas seguintes ou como recuperação de conteúdos já lecionados. Deste modo, os alunos iniciavam a aula apresentando *efemérides* que haviam identificado e ao docente competia-lhe garantir que as explicações estavam corretas, completando-as ou corrigindo-as. Relativamente às *efemérides* de 31 de Março, os alunos identificaram o ano de 1889 e a inauguração da “Torre Eiffel” e que em 1854 fora assinado o tratado de Kanagawa, que marca a abertura do Japão ao comércio com o Ocidente. Tendo em conta os conteúdos desta aula recordaram-se algumas efemérides registadas anteriormente<sup>13</sup> e que de algum modo fariam parte dos conteúdos desta aula.

A apresentação das *efemérides* permitiu iniciar a aula com uma breve exposição cronológica dos acontecimentos retratados nessa aula. Para este efeito prescindiu-se da cronologia presente no manual (pp. 96-97) optando-se por elaborar uma cronologia com base em imagens para expor a evolução dos eventos. Em vez de começar em 1848 recuou-se ao Congresso de Viena de 1815, para recordar conteúdos de aulas anteriores, nomeadamente a restauração do Absolutismo e a propagação dos focos nacionalistas. Com base na cronologia identificaram-se diversos conflitos: Guerras do Ópio, Guerra da Crimeia, Guerra dos Cípios e a abertura do Japão (cuja data havia sido referida nas *efemérides* dessa aula), servindo para demonstrar aos alunos que a “abertura Liberal” na Europa, apresentava reflexos autoritários no Oriente. No *slide* seguinte explicou-se, sucintamente, o processo de unificação da Alemanha e da Itália, acrescentando-se algumas curiosidades, tal como o subversivo e aparentemente inofensivo grito de guerra italiano, “*Viva VERDI*”. A maioria dos alunos tinha poucos conhecimentos de história, mas havia um/dois alunos que sobressaíam, porém nenhum aluno havia sequer ouvido falar neste autor de óperas. De forma rápida, o compositor de ópera italiano, foi apresentado à turma, mas se transformássemos o nome Verdi, em iniciais: V. E. R. D. I., teríamos “*Viva Victor Emanuel Rei da Itália*”, deste modo o grito de louvor ao compositor, transformava-se

---

<sup>13</sup> Efeméride de 10 de Março: Costa do Marfim, torna-se colónia francesa (1893); 14 de Março: a Itália torna-se num estado unitário (1861); 17 de Março: junção do reino das Duas Sicílias à Casa de Sabóia, formando assim o reino da Itália (1861); 21 de Março: Abertura do 1º parlamento alemão (II Reich; em 1871). Embora resumidas num *slide*, se arrastarmos a imagem, um pouco acima estão registadas as efemérides das aulas anteriores.

num grito subversivo contra as autoridades vigentes (Império Austro-Húngaro) que impediam a unificação da Itália.

A História é composta por acontecimentos, curiosidades e os alunos ficaram deslumbrados e curiosos. Neste momento os alunos estavam predispostos para a descoberta e por instantes direcionou-se o interesse revelado para uma informação que estava registada no *Prezi*, mas fora do trajeto, que permitiria aos alunos descobrir a História com base na produção cinematográfica. Deste modo, arrastando o *Prezi*, surgem duas listas de filmes relativos a acontecimentos e/ou personalidades deste período. Os alunos revelaram um quase total desconhecimento sobre estas películas. Tendo conhecimento que alguns destes filmes existiam na biblioteca da escola e na esperança que os viessem a requisitar, explicaram-se alguns pormenores de alguns filmes, alguns alunos demonstraram muito interesse, mas se continuasse despende-se tempo que era necessário para as atividades de grupo pensadas para a aula. Desse modo, retomou-se o curso da aula, prometendo ceder a lista de filmes no final da mesma aos alunos que a desejassem.

De regresso ao curso “normal” da aula contrapôs-se o mapa político da Europa deste período ao lado do mesmo mapa com as divisões linguísticas. Deste modo, os alunos puderam verificar que, na generalidade dos casos, as fronteiras políticas raramente correspondem a um povo ou a uma unidade linguística, além de que, em meados do século XIX, coexistiam diferentes tipos de regimes políticos.

Para exemplificar o “Demoliberalismo” recorreu-se à leitura de um texto de J. Carpentier e de F. Lebrun, presente no manual do aluno (p. 98). Sabendo que muitos dos alunos não tinha hábito de trazer o manual, o texto surgiu projetado no *Prezi*. Esta atividade pressupunha a análise do texto e a resposta a duas questões presentes no manual<sup>14</sup>. Este documento proporcionou um momento de aula dialogada, durante o qual os alunos a analisaram e interpretaram a mensagem subjacente. No quadro foram registadas as observações dos alunos e sobre a imagem projetada sublinharam-se as frases mais significativas. O documento foi totalmente analisado, mas por lapso não foi referido o conceito de Demoliberalismo, um descuido identificado pela professora orientadora, que seria colmatado no início da aula seguinte, durante a revisão dos conteúdos desta aula e de novo incluído numa das tarefas da Ficha n.º 3 (1 de Abril).

A aula era extremamente rica em conteúdos. Para retratar os “excluídos” e os limites dos regimes liberais, recorreu-se ao quadro do crescimento do eleitorado

---

<sup>14</sup> O que significa ser monarquia constitucional?; Discrimine as características da monarquia britânica.

inglês de 1832-1913 e apresentou-se um filme com a morte de Emily Davison no *Derby Day* de 1913<sup>15</sup>, para abordar o papel da mulher e dos movimentos feministas. O que proporcionou mais um momento de aula dialogada entre e com os alunos.

Perante a metodologia adoptada e o tema da tese, a imagem não podia estar ausente. Deste modo, para introduzir o Nacionalismo, seguiu-se a análise dos atributos e símbolos nacionais presentes numa imagem do manual (p. 99) que representava a “República Francesa”, intitulada “*A apoteose da República* (gravura alegórica de 1889)”. Antes de iniciar a análise da imagem com os alunos, questionando-os sobre a data da gravura e o que havia ocorrido nesse ano, quase de imediato responderam que tinha sido a inauguração da Torre Eiffel. A atividade das *Efemérides*, estava a evidenciar aquisição de conhecimentos. Deste modo, os alunos compreenderam que a gravura estava integrada num contexto mais amplo de exaltação e de propaganda. Seguiu-se a desconstrução da imagem, foi uma tarefa difícil para estes alunos, mas a literacia visual necessita de prática, habituação e ajuda dos docentes. Perante as poucas respostas, mesmo quando eram direcionadas pelo docente, acrescentaram-se algumas imagens analisadas em aulas anteriores, referentes à Revolução Francesa e que tinham paralelismo com a imagem em análise. Com a adição de novas imagens, alguns alunos foram capazes de interpretar a imagem e os restantes alunos, compreenderam as explicações e a correlação entre a *apoteose da República* (gravura em análise) e a Revolução Francesa.

A aula culminaria com uma atividade de grupo (três grupos), para estudarem os movimentos de unificação nacional da Alemanha e da Itália. Para que compreendessem o que se pretendia o docente apresentou um caso oposto, de submissão de vários povos, exemplificando-o com o império austro-húngaro. Para analisar o império da Áustria-Hungria e os diversos povos que a compunham sobrepôs-se o mapa deste império com os povos nele contidos, sobre um mapa político atual. Alguns alunos não apresentaram conhecimentos de geografia política atual, necessários a esta tarefa, mas a maioria reconheceu que este império correspondia a diversos países da atualidade (Áustria, Hungria, República Checa, Eslováquia, Eslovénia, Croácia e Bósnia Herzegovina) ou que foram agregados a outros povos com quem tinham maiores afinidades, caso dos romenos, italianos, polacos e ucranianos. Tendo terminado o estudo de caso austro-húngaro, dividiu-se a

---

<sup>15</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=TH\\_r6-JpO9Q](http://www.youtube.com/watch?v=TH_r6-JpO9Q); 1,45m

turma em grupos, atribuindo tarefas, questões e documentos (texto, imagens e mapas) para serem estudados. Com estas atividades os alunos puderam alcançar sínteses sobre o “Liberalismo e o Nacionalismo no século XIX”. A partir desse momento o docente manteve-se como um orientador e auxiliar nas dúvidas que surgissem. Embora não tivesse havido tempo para a sua correção, os alunos concretizaram-na na sala, permitindo a sua correção no início da aula seguinte, proporcionando uma síntese sobre o Liberalismo e o Nacionalismo, elaborada pelos alunos, completada pelo docente e presente no *Prezi*.

No planeamento elaborou-se um cenário para outra atividade com os alunos se houvesse tempo. Perante uma turma multicultural prepararam-se dois estudos de caso: Angola e Moçambique, com mapas onde se apresentavam as diferentes etnias presentes naqueles países, de modo a proporcionar um debate sobre as possíveis consequências do Nacionalismo no continente africano. A atividade era válida e permitiria aos alunos alcançar um nível de desenvolvimento cognitivo superior-convergente. Na impossibilidade da sua concretização, esta atividade voltou a ser agendada para a aula seguinte.

## **2 – Aula de 22 de Maio do 8º B: *A implantação do Liberalismo em Portugal* (Subdomínio G2 [As Revoluções Liberais])**

O amplo leque de conteúdos programáticos do 8º ano, a par com uma carga horária semanal reduzida a um único tempo de 90 minutos, praticamente exigia aulas autónomas onde se iniciasse e concluísse um determinado domínio ou sub-tema. Deste modo, as aulas lecionadas no 8º ano exigem do docente uma capacidade de sintetização sobre os conteúdos essenciais e decisivos em cada domínio.

Perante a idade dos alunos, a amplitude e a complexidade dos conteúdos manteve-se a estratégia de aula dialogada combinada com atividades na aula. A apresentação/exposição dos conteúdos fez-se essencialmente com base na utilização da imagem (foto, gravura, mapas, filmes e banda desenhada). Embora a prática letiva apenas tenha ocorrido em Maio, a presença do docente na sala fora assídua desde Janeiro, acompanhando e auxiliando as aulas da professora orientadora e deste modo a passagem de professor assistente a docente foi aceite sem reservas pelos alunos.

As aulas no 8º ano contemplaram leitura de documentos escritos, análise de mapas, imagens e sempre que fosse possível relacionavam-se os conteúdos dessa aula com outros que haviam sido lecionados anteriormente, na disciplina de História ou noutras disciplinas, nomeadamente em Geografia ou em Ciências. Por exemplo, os conteúdos referentes à Revolução Agrícola e à Revolução Industrial (aula de 8 de Maio) são parte integrante da disciplina do 8º ano de Geografia. Por serem aulas onde a imagem assumiu preponderância, estas devem ser simples, facilmente perceptíveis a alunos do 3º ciclo, ou que o sejam mediante breves explicações. Com o auxílio da professora orientadora os *Prezi*'s apresentados são o resultado da “subtração” de informação, de modo a ajustar-se ao tempo disponível. Reconheço que terei de exercitar e preparar mais aulas sobretudo para os níveis etários do 3º Ciclo.



Imagem 4: Primeiro *slide* do *Prezi* da aula de 22 de Maio (8º ano)

A estratégia de ensino-aprendizagem conciliou a aula dialogada com diversas atividades a resolver na aula. Para garantir um encadeamento dos conteúdos utilizou-se a correção da Ficha n.º 2 e a apresentação de diversas imagens para recuperar conceitos previamente lecionados, nomeadamente: o Iluminismo, o Antigo Regime, a Revolução Francesa e Americana. O diálogo aberto com os alunos, permitiu que fossem os próprios alunos a apresentarem as soluções e a identificarem as imagens. Deste modo, garantiam-se condições para avançar nos conteúdos e ao mesmo tempo realizava-se uma revisão das aulas anteriores, na medida que na próxima aula os alunos teriam uma prova escrita individual (vulgarmente denominado teste).

A aula de 22 de Maio destacou-se das restantes pelo uso de Banda Desenhada de autoria de José Garcês<sup>16</sup>. Esta obra atraiu a atenção dos alunos, alguns dos quais pediram ao docente que lhes emprestasse o seu exemplar, o que não foi necessário porque a biblioteca da escola dispunha de três exemplares da *História de Portugal em B. D.*. As explicações do docente, aliada à grafia simples das ilustrações e aos textos presentes nos “balões”, a banda desenhada revelou-se adequada para lecionar tão vastos conteúdos a alunos do 3º Ciclo.

Intercalando a exposição com base na banda desenhada, interpuseram-se diversos momentos para que os alunos pudessem resolver a Ficha-Guião n.º 3 (cinco questões, para cinco momentos de atividades ao longo da aula). Deste modo, a exposição e a análise das tiras de banda desenhada, intercalavam-se com momentos de investigação por parte dos alunos para resolverem as questões da ficha ou na leitura e análise de documentos presentes no manual. Por exemplo, a primeira questão da ficha consistia na interpretação/reconhecimento das personagens e dos lugares presentes numa imagem reproduzida na ficha, mas igualmente presente no manual (p. 29 - 2º volume) e no *Prezi*. Como os alunos teriam um exercício escrito na aula seguinte, a ficha não podia ser recolhida para avaliação, deste modo a sua correção ocorreu na própria aula. Sendo uma ficha, com um formato de guião ou síntese para os alunos estudarem, a ficha incluía esquemas incompletos que foram sendo resolvidos. O empenho dos alunos revelar-se-ia decisiva na avaliação escrita, porque continha informação relevante nalgumas das questões da prova individual.

Com base numa mini série em banda desenhada, brasileira, *Dom João Carioca* (ou *Dom João no Brasil* – 12 episódios)<sup>17</sup>, recolheram-se as sequências mais relevantes elaborando um vídeo de 7,53m. Este vídeo apresenta o descontentamento dos portugueses que reclamam o regresso do rei (D. João VI), exigindo a implantação de uma monarquia constitucional. Os efeitos/consequências da presença da família real no Brasil e a sua ausência de Portugal estão bem evidentes. Pelo seu aspecto apelativo aos alunos e com valor didático, o vídeo foi visualizado na íntegra, tendo-se obtido a aprendizagem desejada. Este vídeo seria reutilizado pela professora orientadora noutra turma, proporcionando uma nova percepção para utilizar o mesmo

---

<sup>16</sup> A. do Carmo Reis, *A Revolução da Liberdade* (Volume 4 da História de Portugal em B. D.)

<sup>17</sup> [www.youtube.com/watch?v=vMCGkrGB9E4&list=PLD5pc4Vmq07u1OGX7zm5JNg3WBfGZBWin](http://www.youtube.com/watch?v=vMCGkrGB9E4&list=PLD5pc4Vmq07u1OGX7zm5JNg3WBfGZBWin) (Maio de 2014)

recurso. Na nova visualização, foi mais eficiente porque foi visualizado por duas vezes, uma na íntegra e uma segunda vez com algumas pausas, de modo a assegurar que os alunos haviam compreendido e registado os conteúdos presentes no vídeo.

O vídeo, as tiras de banda desenhada e as explicações, sugeriram a criação de uma imagem mental, construída em resultado da observação e na compreensão dos fenómenos. Trata-se do desenvolvimento da “*imagem mental criada*”, defendida por Frémont, através do qual uma imagem permite recordar toda a informação que lhe esteja associada (Alegria, 2010, p. 29). Este modelo de aprendizagem permite aos alunos elaborarem associações e raciocínios, indo para além da simples identificação dos conceitos (para além do nível de aprendizagem elementar).

Além da ficha, dos elementos presentes no *Prezi*, do manual do aluno, sempre que seja possível devemos apresentar alguns objetos, sejam cópias, modelos ou originais. O contacto com os objetos permite instruir e treinar os alunos para a descoberta através visualização, educando e adestrando os alunos na literacia visual. Noutras aulas recorreu-se à apresentação de moedas, selos e exemplos de carvão, nesta aula apresentaram-se algumas cédulas (papel-moeda) com carimbos de D. Pedro IV e de D. Miguel e recorrendo a um exemplar da “*Constituição Política*” de 1822, ilustraram-se os conteúdos sobre a Constituição e a Carta Constitucional.

O *Prezi* pressupunha uma última atividade de desconstrução e interpretação de uma imagem. Pretendia-se que os alunos fossem capazes de identificar os atributos presentes num quadro de Napoleão (imperador; obra de Ingres – 1806), repetindo uma atividade desenvolvida anteriormente numa aula do 11º ano, o que permitiria comparar o desenvolvimento da literacia visual entre anos letivos e níveis etários distintos. Além da análise dos atributos do imperador francês, previa-se a repetição deste exercício recorrendo ao quadro da coroação de D. Pedro I do Brasil (imagem presente no manual do aluno, p. 35), porém, na aula seguinte os alunos iriam realizar um exercício escrito individual (teste), deste modo excluíram-se estas atividades e o tempo remanescente foi utilizado para recordar quais eram os conteúdos presentes na prova e quais seriam os materiais necessários, nomeadamente a caneta preta ou azul.



### III. 4 Atividades extracurriculares no ensino da História

Em Janeiro, poucos dias antes da celebração do dia do patrono, Miguel Torga, iniciou-se a prática pedagógica. Naturalmente, as celebrações do dia do patrono já estavam programadas, nas quais me integrei apoiando as atividades previamente definidas. Porém, as condições atmosféricas adversas impediram a execução das atividades ao ar livre, redirecionando-se os alunos para a exposição sobre a *Vida e obra de Miguel Torga*. O meu envolvimento acabou por ser maior, trazendo da minha biblioteca alguns exemplares autografados pelo autor e recortes de jornais alusivos às suas obras, recortes que viria a oferecer à escola, considerando ser o local mais adequado para a sua preservação. Na ausência de outras atividades, a exposição recebeu muitos alunos curiosos em conhecer a vida e obra do escritor, que dá nome à escola, nesse âmbito colaborei na vigilância e explicação dos elementos da exposição.

A obra do escritor é, naturalmente a palavra, mas as palavras transformam as imagens em caligrafia. Por sua vez as exposições concebem o caminho inverso, transformando as mensagens do escritor nas imagens que integram a sua obra. Neste domínio, a exposição contemplava objetos do quotidiano rural, podendo fazer-se um paralelismo com as obras de Aquilino Ribeiro. Esta perspetiva permitia introduzir os objetos da exposição como instrumentos de ensino-aprendizagem através da explicação dos objetos expostos e inquirindo os alunos para desvendarem a sua utilidade, como se fosse uma aula dialogada. Instruir e treinar os alunos para a descoberta, aliada a uma explicação e visualização imediata, enquadra-se na necessidade de adestrar e habituar os alunos na literacia visual.

Algumas semanas depois participei noutra atividade, previamente agendada, desta feita de âmbito interdisciplinar, ao palácio de Monserrate e à Praia das Mações, que decorreu ao longo de dois dias, por não ser possível levar todos os alunos num único dia. Apesar de já estar projetada e com data marcada, coube-me e à minha colega de estágio elaborar o guião-questionário de acompanhamento ao palácio de Monserrate. Nesse sentido, deslocamo-nos previamente para fazer um levantamento do trajeto e proceder à recolha de fotografias, que viriam a ser utilizadas para o guião.

A visita fora desenvolvida para as disciplinas de ciências, apresentando uma validade bastante circunscrita para a disciplina de História. Porém, o palácio é uma mistura de diferentes estilos de arte permitindo fazer uma aula de reconhecimento e

localização desses estilos, com as épocas e regiões de onde são originários. As questões e as imagens presentes no guião serviram para proporcionar momentos de localização e identificação *in loco*. No fundo pretendia-se que os alunos olhassem, mas que compreendessem o que viam. Nos dois dias em que decorreram as visitas, acompanharam-se alunos com diferentes comportamentos, mas a maioria com interesse e muita curiosidade, essenciais para desenvolver a literacia visual. Dos diversos momentos, totalmente inesperados, realço dois com particular interesse para a disciplina de História e na utilização prática da imagem:

Na capela falsa do palácio, um pequeno tanque revelou a presença de algumas salamandras-de-fogo (*Salamandra salamandra*), repugnante para alguns alunos, de grande interesse para outros. De imediato os alunos quiseram perceber a razão do seu nome “de-fogo”, quando se trata de um anfíbio, explicação que foi dada, mas nesse momento, recordei-me que a salamandra era o símbolo heráldico do rei de França, Francisco I. Como tinha conhecimento da razão da escolha do rei, escolha essa que ocorrera numa idade aproximada à idade dos alunos, a ocasião proporcionou momentos de curiosidade, servindo para reavivar conhecimentos adquiridos sobre o Renascimento. Estes momentos, onde se associou a imagem com a sua descodificação, através dos seus significados e conteúdos, proporcionam condições para a literacia visual, de modo a facilitar a aquisição das competências desejadas.

O segundo momento ocorreu na praia das Maças, quando acompanhava alguns alunos e, olhando para o chão do paredão, localizei alguns fósseis, surpreendido, exclamei “*mais um fóssil!*” e de repente, alguém perguntou “*o que é um fóssil?*”, olhei e apercebi-me que a dúvida desse aluno era comum a outros alunos, pois ninguém fora capaz de explicar o que era um fóssil. Após a explicação os alunos iniciaram um processo de procura e descoberta de mais exemplares. Mais uma vez, a associação das explicações do docente aliadas à imagem, no seu contexto natural, proporcionam condições ideais para a literacia visual.

Em conjunto com a minha colega de estágio preparámos uma deslocação à Mouraria (Lisboa) com os alunos do 12º F (Ciência Política). Com a colega foi escolhido o trajeto mais interessante e coube-me o levantamento fotográfico que seria utilizado na elaboração do guião e de motivação para utilizarem imagens na tarefa que os alunos teriam de executar após a visita. Mais uma vez, a utilização e seleção de imagens revelou-se pertinente para a estratégia escolhida. Embora não fosse uma das

minhas turmas, assisti a diversas aulas, de modo que os alunos sabiam que eu era um professor-estagiário, e esta experiência permitiu retirar conclusões da observação desta atividade para o presente relatório.

Como já havia lecionado a “Diversidade Cultural”, durante a prática pedagógica em Geografia (8º ano) a visita facultou momentos para agregar a imagem visual e viva, aos conceitos de multiculturalismo (religião, indumentária, gastronomia, música,...); à história do local (passado e presente); à toponímia; e às estruturas edificadas (modernos, pombalinos e até medievais, que sobreviveram ao terramoto de 1755). No local, as cores, sons e cheiros, permitiram aos alunos agregar e consolidar conceitos adquiridos na escola. Mais uma vez a imagem, proporcionou-lhes uma aula prática de consolidação de conhecimentos.

A última atividade descrita, considerou-se extracurricular, na medida que não se enquadrava nos conteúdos programáticos da disciplina. A ideia surgiu em Janeiro enquanto assistia às aulas da professora orientadora, ao constatar que os alunos do 11º ano tinham poucos conhecimentos sobre história e sobre o mundo atual que os rodeia. Foi apresentada a ideia à professora orientadora de modo que esta atividade se tornasse uma prática diária, mesmo antes de ter oportunidade de lecionar.

*Efemérides*, todos sabem o que são, mas quando apresentei o tema na turma, nenhum aluno parecia conhecer o significado desta palavra. O objetivo era levar os alunos a elaborar um pequeno trabalho de investigação, mas antes pretendia auxiliá-los nessa pesquisa. No 11º ano, a disciplina de História, contempla três tempos de 90 minutos por semana, proporcionando assim três datas de pesquisa por semana. Os alunos teriam uma atividade de pesquisa simples do qual resultaria uma breve apresentação das datas e dos acontecimentos no início de cada aula. Deste modo, mesmo antes de iniciar a leção, a professora orientadora facultou alguns minutos iniciais para ouvir as datas apresentadas pelos alunos e explicar-lhes algum pormenor que não tivessem percebido. Enquanto docente foi necessário preparar todas as aulas (desde Fevereiro). Dos onze alunos, poucos se preocupavam em averiguar ou pesquisar quais eram as efemérides desse dia, ainda assim, todos acabaram por fazê-lo, mas em regra apenas três ou quatro tiveram a preocupação de o efetuar em todas as aulas apesar desta atividade contar 10% da classificação final.

Algumas aulas depois apresentei aos alunos o propósito desta tarefa. Um trabalho de investigação/descoberta com base nas efemérides. Perante onze alunos,

cada um iria escolher um mês e iriam averiguar quais haviam sido as ocorrências históricas, científicas, descobertas... que haviam ocorrido nesse mês, indicando apenas as que considerassem terem sido as mais relevantes e dessas iriam escolher uma, a mais interessante para o aluno, explicando esse acontecimento e ilustrando-o. Para incentivar e motivar os alunos nesta tarefa, coloquei-lhes uma segunda atividade de investigação: “*O que aconteceu no meu aniversário ao longo dos tempos*”.



Imagem 5: Rosto do *Prezi* das *Efemérides* onde se explicou a tarefa aos alunos

A tarefa era simples e tinha um prazo de entrega até às férias da Páscoa. Porém, tendo eu adoecido, o prazo viria a ser substancialmente alargado. Durante essa ausência, a professora orientadora continuou o projeto e, aula a aula, alguns alunos iam apresentando as datas e as ocorrências históricas. De regresso à escola e à prática pedagógica, utilizei as efemérides para motivar os alunos, e sobretudo as suas “descobertas” em proveito dos conteúdos programáticos que iria lecionar. Na estratégia de aula dialogada, as *Efemérides* proporcionavam algumas respostas aos alunos e uma associação da tarefa com as aulas lecionadas.

Era uma atividade simples, para alunos do 11º ano, mas apenas seis alunos entregaram o trabalho escrito, tendo-se registado um com 17 valores, dois com 16 e um com 15. Perante alunos pouco participativos e quase sem hábitos de estudo, os resultados foram satisfatórios, revelando um trabalho consciencioso de investigação. Porém, para alguns alunos componente visual cingiu-se à capa do trabalho. Os resultados demonstram que a literacia é alcançável, com esforço e dedicação, mas a literacia visual não se alcança de forma imediata, devendo ser desenvolvida de forma progressiva, sendo aconselhável a continuidade desta atividade no ano subsequente para assegurar a progressão na aprendizagem, através da literacia visual.

## **Reflexão Crítica Global**

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) senti-me motivado em auxiliar os alunos a olhar e ver o mundo que os rodeia, passado e presente. Através da imagem incentivaram-se os alunos a construir uma memória mental com base na visualidade. A prática pedagógica permitiu aplicar uma estratégia de aula onde a imagem foi parte integrante do ensino aprendizagem.

A presença dos orientadores foi enriquecedora tanto nas correções como nos conselhos, sobretudo na necessidade de diversificação dos materiais e das estratégias de ensino aula a aula. O objetivo primordial foi sempre garantir uma efetiva discência aos alunos, diversificando experiências de aprendizagem e processos educativos, onde a imagem na aprendizagem emerge como uma das ferramentas de ensino para desenvolver a capacidade de reflexão, sensibilidade e juízo crítico. O apoio e as observações dos orientadores foram determinantes nos modos como a imagem pode e deve ser utilizada no ensino-aprendizagem. Deste modo, a prática pedagógica foi fundamental para uma habituação e habilitação para a prática da docência. A presença dos orientadores foi muito relevante para poder experienciar diferentes metodologias de ensino. A prática pedagógica ao decorrer em duas escolas, além do ambiente sociocultural distinto, proporciona uma antevisão da realidade dos professores nos primeiros anos da sua vida profissional, que ano a ano necessitam de se adaptar.

Tendo-se identificado três tipos de memorização, motora, auditiva e visual, apresentei a fundamentação teórica para a validade do ensino-aprendizagem com recurso à imagem. Com base nos inquéritos aos alunos e nos resultados alcançados nas aulas lecionadas podemos concluir, que o ensino-aprendizagem pela imagem é bem acolhido pelos alunos, e que a curiosidade inata dos mais jovens, facilita o ensino pela descoberta, onde o papel da imagem não deve ser ignorado. A prática letiva desenvolvida com alunos do 8º, 9º e 11º anos demonstrou resultados diferentes, permitindo identificar algumas dificuldades e oportunidades. Assim, considerando a reduzida carga horária do 8º e 9º ano, a utilização da imagem deve ser precisa sem ser excessiva, isto é, apresentar ideias e conceitos concretos e explícitos. Nestas idades o desenvolvimento cognitivo dos alunos já lhes permite relacionar elementos anteriormente lecionados, adequando-os à execução de atividades de pesquisa, de grupo e de descoberta, mas devemos ter em conta a faixa etária dos alunos e a fase de desenvolvimento em que se encontram.

Durante a prática pedagógica procurou-se fomentar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com recurso à imagem para promover o debate, a descoberta e potenciar conclusões. A participação ativa dos alunos decorrente da estratégia adotada de aulas dialogadas, promove o raciocínio pela observação e pela interação dos alunos. A participação ativa dos alunos permitiu-lhes alcançar as sínteses, que ao serem registadas no quadro e/ou no *Prezi*, seriam transcritas para os seus cadernos.

A escola e os docentes promovem a aquisição de competências/capacidades dos alunos, formando cidadãos com espírito crítico, para o qual a imagem contribui na interpretação do “*mundo em que estão inseridos de uma forma consciente e interveniente*” (Calado, p. 18). Paralelamente, os pais e a “Escola Paralela” também contribuem para a sua literacia visual, mas compete aos educadores auxiliar os alunos a organizar, decodificar e interpretar essa acumulação de saberes, sem o qual não há reflexão nem percepção, porque ver não significa compreender. Um ano de prática pedagógica dividida em duas escolas não permite alcançar verdades irrefutáveis, mas refletindo sobre o trabalho realizado, a aprendizagem pela imagem é uma estratégia de aula recomendável, porque além de motivadora e apelativa aos alunos, facilita a memorização, a conservação e subsistência dos conteúdos letivos. Terminada a aula, na síntese ou na recuperação de conteúdos em aulas seguintes, a simples apresentação de uma imagem direcionava os alunos para uma memória (mapa mental ou “*imagem mental criada*” de Frémont) dos acontecimentos, relações e implicações.

A contínua elaboração dos materiais e as sucessivas aulas lecionadas proporcionaram a aquisição de maior confiança para lecionar na área do ensino da Geografia e da História. A elaboração de materiais e a sua utilização na sala de aula foram o elo de ligação entre a temática (imagem) e a leção. Durante a prática pedagógica identificou-se uma dificuldade, contornável, a escolha das imagens. A quantidade de imagens a que os alunos estão expostos deve ser uma das preocupação dos docentes, é uma dificuldade contornável e passível de adaptação aos diferentes ritmos da aula. Nas aulas a imagem foi sendo utilizada como um elemento motivador, que permitiu criar um ambiente descontraído e envolver os alunos numa participação ativa na aprendizagem. Ao terminar a prática pedagógica admite-se que teria sido interessante ter diagnosticado a real literacia visual dos alunos antes da aplicação dos materiais e, posteriormente, fazer uma avaliação desse processo, uma inquirição inalcançável com a prática pedagógica dividida em duas escolas. Por outro lado, o

relatório incide sobre um estudo de caso, nas quatro turmas onde decorreu a prática letiva, mas se houvesse uma amostra de controlo (estudos prévios) que permitisse a comparação de dados teria sido uma mais-valia para este trabalho. Gostaria de ter realizado inquéritos aos docentes sobre o modo e a frequência com que utilizam as imagens na sala de aula ou noutras atividades. Numa das escolas estas iniciativas foram sempre rejeitadas, na outra escola não houve impedimentos processuais, mas por ter ficado doente o tempo disponível apenas permitia a realização da prática letiva. Esperávamos com esses resultados obter a sua opinião pessoal e profissional e de que forma a imagem é utilizada na docência.

Durante a prática pedagógica verificou-se que a utilização das imagens em contexto de sala de aula é por vezes difícil quando a literacia visual é incipiente ou inicial, mas o empenho traz resultados positivos. A experiência com a turma do 11º ano demonstrou-o. Perante o baixo nível da literacia visual, identificado muito antes da prática letiva, foi necessário recorrer a imagens simples (banda desenhada e ilustrações) e implementou-se uma atividade a que denominei de *Efemérides*, com o objetivo de fomentar essa educação e aprendizagem, por fim alguns alunos já eram capazes de relacionar o que viam com os conteúdos programáticos. Eram alunos do 11º ano, mas nunca é tarde para se implementar. Acredito que no ano seguinte terão maior destreza na percepção e interpretação das imagens, comentando-as, identificando e inferindo, sendo aconselhável a continuidade desta atividade no ano subsequente para assegurar a progressão da literacia visual.

A educação para e pela visualidade é um processo longo e contínuo, que irá preparar os discentes para a leitura e para a interpretação das imagens do mundo que os rodeia. Podemos concluir que a “imagem”, além de facilitar o ensino-aprendizagem, é bastante apelativa para os alunos, sendo por isso necessário, quase imperioso desenvolver estratégias que promovam a literacia visual. Sem ser necessário o pleno domínio dos *signos*, para analisar uma imagem é necessário saber olhar e ver, de modo a retirar delas os significados relevantes para os conteúdos programáticos em causa. Todos os sujeitos olham e veem, mas ver é entender, apreciar, relacionar e atribuir significados. É e será um trabalho contínuo dos docentes e dos alunos, mas igualmente dos docentes com os alunos, porque o papel do professor não é somente um transmissor de conhecimentos, deve ser um investigador, um mediador entre o aluno e o conhecimento, onde a imagem é tão só mais uma das ferramentas disponíveis. Na prática, analisar e interpretar criticamente a informação

visual, permite descrever e entender as relações que existem ou que se estabelecem. A imagem amplia a destreza e o espírito crítico dos alunos, tornando-os capazes de visualizar os factos no espaço e no tempo, relacionando-os entre si e elaborando um mapa mental dos acontecimentos, relações e implicações.

Resumindo, a aprendizagem pela imagem, aproxima o aluno aos fenómenos e aos acontecimentos. Para o observador, na imagem a lógica não impera isoladamente, a observação não termina na visualização do objeto, nem na percepção sensorial. Recorrendo a Sílvia Zamboni, “*ver tem um sentido mais amplo (...) porque o indivíduo tem de perceber o objeto nas suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado*” (apud Barbosa, 2008, p. 73). Todos os sujeitos olham e veem, mas ver é entender, apreciar, relacionar e atribuir significados, isto é, ver não significa compreender. O processo de visualização não se limita a transferir informação, mas compete ao docente auxiliar os alunos na organização, descodificação e interpretação da imagem. Na maioria dos casos são elementos novos para os alunos ou numa continuidade de saberes, supostamente, cumulativos. A utilização da imagem na sala de aula tem por finalidade a interação dos alunos num processo que se inicia na abstração e que culminará na sua compreensão, através da desconstrução e interligando as suas ideias.

A imagem não se sobrepõe à palavra, nem aos conteúdos programáticos, mas identificou-os, acompanhou-os e clarificou-os. Na prática os alunos passaram a Olhar e a Ver, através do qual conseguiam Interpretar e Compreender. Se Júlio César, *Veio, Viu e Venceu*, por sua vez os docentes com os alunos, *Presenciamos, Ponderamos, Pensamos, Participamos, Percebemos* e com eles *Permaneceremos*.

### **Bibliografia**

- ALEGRIA, Maria Fernanda, “Visões geográficas na banda desenhada”, in *VIII Colóquio Ibérico Geografia – Actas*, Vol. I, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Geografia e Planeamento Regional, 1999, pp. 440-447
- ALEGRIA, Maria Fernanda, “Imagem, imaginação e Geografia”, in *Apogeo: Revista da Associação de Professores de Geografia*, n.º 27/28, 2004, Lisboa, pp. 4-9.



- ALEGRIA, Maria Fernanda, “Geografias do mundo imaginado”, in *Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia*, XLV, n.º 89, Lisboa, 2010, pp. 27-46.
- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa, *Ensino da Arte*, São Paulo, Ed. Thomson Learning, 2006
- AUSUBEL, D., *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, (New York), 1968.
- BARBOSA, Ana Mãe, *Tópicos Utópicos*, Belo Horizonte, Editora C/Arte, 1998
- BARBOSA, Ana Mãe, *A imagem no ensino da Arte*, S. Paulo, Perspectiva, 2008
- CALADO, Isabel, *A utilização educativa das imagens*, Porto, Porto Editora, 1994
- COELHO, Miguel, “As paisagens de William Vance: Geografia e banda desenhada”, in *VIII Colóquio Ibérico Geografia – Actas*, Vol. I, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa – Fac. de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Geografia e Planeamento Regional, 1999, pp. 427-439
- COELHO, Sandra, *Um convite à utilização da caricatura na aula de História*, in *Coleção Cadernos Pedagógico-Didáticos*, Associação de Professores de História, n.º 25, 2005, Lisboa, pp. 7-52
- COUTO, Célia Pinto do, ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *O Tempo da História – 3ª Parte – História A 11º ano*, Porto, Porto Editora, 2013  
(Manual adotado no 11º ano na Escola Miguel Torga)
- CHOPPIN, Allain, “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, in *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n.º 3, 09/2004, São Paulo, pp. 549-566
- DINIZ, Mari Emília, TAVARES Adérito, CALDEIRA, Arlindo M., *História 8 – Parte 2*, Lisboa, Lisboa Editora, 2007  
(Manual adotado no 8º ano na Escola Miguel Torga)
- DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar, *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*, São Paulo, UNESP, 2009
- FERRO, Marc, *Falsificações da História*, Mem Martins, Europa-América, 1981
- FRANCISCETT, Mafalda Nesi, “Conceito de orientação e localização pelas imagens do livro didático”, in *ENPEG – 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, Porto Alegre, 2009. [www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(41\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(41).pdf) (acesso a 20/5/2014)
- FRANCISCETT, Mafalda Nesi, “Leitura de imagens para o entendimento do espaço geográfico”, in *Visão Global-Edição especial*, 2012, Joaçaba, pp. 141-154

- GOMES, Ana, *et al*, *FORMAÇÃO 2013/2014 – Fazer Geografia e as novas Metas Curriculares: Utilização dos SIG, do Google Earth e do GPS*, Porto, Porto Editora, s. d.
- GUIMARÃES, Luciano, *A Cor como informação – A construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores*, São Paulo, Annablume, 3ª ed., 2004
- LAURENS, Jean-Paul, “Comunicação e educação: algumas considerações sociológicas”, in *Revista FAMECOS*, n.º 40, Dez. 2009, Porto Alegre, pp. 5-14
- LICERAS RUIZ, Ángel, “La percepción-observación, instrumentos básicos del aprendizaje geográfico”, in *VIII Colóquio Ibérico Geografía – Actas*, Vol. I, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa – Fac. de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Geografia e Planeamento Regional, 1999, pp. 308-314
- KELLER, Douglas, “Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna”, in SILVA, T. T., *Alienígenas em sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1995, pp. 104-131
- MAGALHÃES, Justino, “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal”, in *Sísifo – Revista de Ciência da Educação*, n.º 1, Set./Dez. 2006, pp. 5-14
- MARTINELLI, Marcello, *As Representações Gráficas da Geografia: os Mapas Temáticos*, São Paulo, Edição de autor, 1999
- MARTINS, Isabel, “O papel das representações visuais no ensino-aprendizagem de ciências”, in *Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências 1*, Assoc. Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 1997, São Paulo, pp. 294-9
- MATOS, Maria João, CASTELÃO, Raul, *À Descoberta – Geografia 8*, Carnaxide, Santillana, 2007,  
(Manual adotado no 8º ano na Escola 2,3 Eugénio dos Santos)
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernardette, *Didática da Geografia*, Porto, Edições Asa, 1999
- MURADO, Miguel-Anxo, *La invención del pasado. Verdad y ficción en la historia de España*, Madrid, Debate, 2013
- NOGUERA, Alfonso, “Para qué sirve la historia?”, in *Clio*, n.º 145 [Janeiro de 2014], Madrid, p. 93

- NOVAK, J. D., *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- O Educador e a Abordagem Sistémica* – UNESCO, Editorial Estampa, 1980
- PORCHER, Louis, *A Escola Paralela*, Lisboa, Livros Horizonte, 1977
- PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/Aprender História – Questões de didáctica aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990
- PROENÇA, Maria Cândida, *Didática da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992
- Projecto Educativo 2010/2013*, Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, 2010.  
[www.escolarinhadleonor.eu/aesantos/Agrupamento/agrupdocum/PE201013.pdf](http://www.escolarinhadleonor.eu/aesantos/Agrupamento/agrupdocum/PE201013.pdf)  
(acesso a 10/7/2014)
- Projecto Educativo do Agrupamento 2013/2017*, Agrupamento de Escolas Miguel Torga, s. d. [2013], <http://mtorga.edu.pt/index.php/agrupamento/doc-orientadores/projeto-educativo> (acesso a 1/9/2014)
- READ, Herbert, *Educação pela Arte*, Lisboa, Edições 70, 1992
- ROCHA, Joyce Alves, PEREIRA, Ronaldo Vicente, HENRIQUES, Cristina, *Imagem como ferramenta de Eficiência Cognitiva para o Ensino de Ciências*, 2011.  
[www.educasul.com.br/2011/anais/formacao/Joyce%20Alves%20Rocha.pdf](http://www.educasul.com.br/2011/anais/formacao/Joyce%20Alves%20Rocha.pdf)  
(acesso a 30/5/2014)
- SANTAELLA [Braga], [Maria] Lúcia, *Leitura de Imagens – Coleção “Como eu Ensino”*, São Paulo, edição Melhoramentos, 2012
- SILVA, Bento Duarte, “A Glocalização<sup>18</sup> da educação: da escola às comunidades de aprendizagem”, in *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2002, pp. 779-788
- SOARES, Miguel Inez, *A Tecnologia Web e o Ensino da Geografia – Ser Professor com Mediação Digital*, Lisboa, Universidade de Lisboa – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, 2013 (tese de doutoramento)  
<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9741> (acesso a 30/8/2014)
- TORRES, Maria Rita de Lima, *A importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem em artes visuais*, Tarauacá, Universidade de Brasília, 2011 (tese de conclusão de licenciatura – texto policopiado)

---

<sup>18</sup> Não se trata de erro, para o autor, a glocalização é um processo de interação entre as redes de informação Global e Local.

# **Anexos**

Lista/Índice dos documentos elaborados durante a prática pedagógica e referidos ao longo do presente relatório<sup>19</sup>:

Anexo I – Geografia .....	58
8º ano	
Planificação da aula 19-20 (20 de Novembro) .....	59
Ficha n.º 2 – Demografia (em Branco) .....	60
Ficha n.º 2 – Demografia (Soluções) .....	62
Seleção de imagens e de “slide’s” do Prezi .....	64
Ficha Migrações (correções) .....	65
Avaliação da Ficha Migrações .....	67
Avaliações “finais” do 1º Período .....	67
9º ano	
Planificação da aula 8-9 (1 de Outubro) .....	68
Ficha n.º 2 (em branco) .....	69
Ficha Sementes e Frutos (TPC n.º 3) .....	70
Mapa das sementes e frutos (solução) / Mapa de Portugal .....	71
Avaliações das atividades da prática pedagógica no 9º E .....	72
Alguns “slide’s” dos Prezi’s das aulas do subtema Agricultura do 9º E .....	72
Proposta de atividade extracurricular:	
“Ensino de Geografia num Jardim de Infância” .....	75
Anexo II – História .....	80
8º ano	
Planificação da aula de 22 de Maio .....	81
Planificação/Registo de Entradas da aula de 22 de Maio .....	82
Ficha n.º 2 – Correção (entregue aos alunos) .....	83
Ficha n.º 3 .....	85
Seleção de imagens e de “slide’s” do Prezi .....	87
Tabela com a avaliação do exercício escrito individual (teste) .....	89
11º ano	
Planificação da Unidade .....	90
Planificação/Registo de Entradas da aula de 31 de Março .....	91
Ficha n.º 3 (em branco) .....	92
Ficha n.º 3 – Soluções possíveis para os alunos .....	94
Ficha n.º 3 – Descritores de avaliação .....	95
Avaliação das atividades da Ficha n.º 3 e das <i>Efemérides</i> .....	97
Seleção de imagens e de “slide’s” do Prezi .....	98
Rosto do programa de <i>Access</i> para análise dos inquéritos aos alunos .....	100
“Tree” dos conteúdos do Cd-rom .....	100

<sup>19</sup> Os documentos surgem numa escala de cinza, tal como foram entregues aos alunos. Porém durante as aulas as imagens foram apresentadas a cores.

# **Anexo I**

# **Geografia**



Plano de Aula – Geografia – 8ª Turma D – 90 minutos  
Tema: Tema C – População e Povoamento  
Unidade Temática: Mobilidade da População  
20 de Novembro  
Sumário: Aula 19 e 20 - Migrações - Causas e Tipos de Migração

Objectivos	Descritores/Conteúdos	Conceitos Geográficos	Recursos	Avaliação
Compreender as causas e as consequências das migrações  Entender as razões dos grandes ciclos migratórios internacionais	Diferenciar Migração, Emigração e Imigração  Caracterizar os diferentes tipos de Explicar as causas das migrações  Caracterizar os grandes ciclos migratórios internacionais (da antiguidade à atualidade)  Localizar as principais áreas de partida e de chegada  Identificar fatores atrativos e repulsivos  Discutir as consequências das migrações na evolução da composição da população	*Migração *Emigração *Imigração *Tipos de Migração (Interna, externa, permanente ou definitiva, temporária, legal, clandestina) *Deslocações sazonais, pendulares *Êxodo rural  *População Nómada *População Migrante  *Fatores repulsivos e atrativos  *Intercontinental *Intracontinental	Ficha n.º 2 Ficha n.º 2 c/soluções Manual do aluno  Quadro da sala  Videoprojector  Apresentação em <i>Prezi</i>  <i>Quiz Show</i> (soluções na próxima aula)	Devolução e correção da Ficha n.º 2 da aula anterior  Atividades ao longo da aula (questões orais) e respectivo registo de atitudes e de desempenho  <i>Quiz Show</i> – Tiras de papel brancas para registo das respostas na aula.  <i>TPC</i> – “Vou emigrar, ajuda-me a escolher o destino: Angola, Alemanha ou Austrália”, apresenta as vantagens e as desvantagens da tua escolha



Níveis de aprendizagem nesta aula:

Elementar – Reconhecimento de conceitos (indicados na planificação) e de espaços geográficos comentados na aula para exemplificar os indicadores demográficos;

Intermédias – Observação, recolha e interpretação dos elementos de diversos planisférios, quadros/gráficos e imagens do manual; Comunicação oral;

Ficha n.º 2 – Elementar; Intermédia, nas questões de justificação das migrações; a questão 6 pode ser “Superior Convergente”, na medida que relaciona a matéria leccionada com os conteúdos anteriores ao exercício escrito. As questões 3 e 5 não haverá uma resposta errada (a menos que seja absurda), pretende-se obter dos alunos informação para servir de base para a aula seguinte, isto é, compreender o que sabem e/ou pensam a esse respeito.

Quiz Show – Elementar, Intermédia e Superior Convergente: As primeiras questões de escolha múltipla apresenta algumas questões elementares, de resposta rápida e acessível, mas a maioria é intermédia, na medida que exige do aluno capacidade de conciliar aprendizagens anteriores. A última questão ao requer a elaboração de um pequeno texto (composição) que relaciona os conteúdos da aula, as imagens apresentadas e alguma imaginação requer maior destreza dos alunos, sendo portanto “Superior Convergente”.

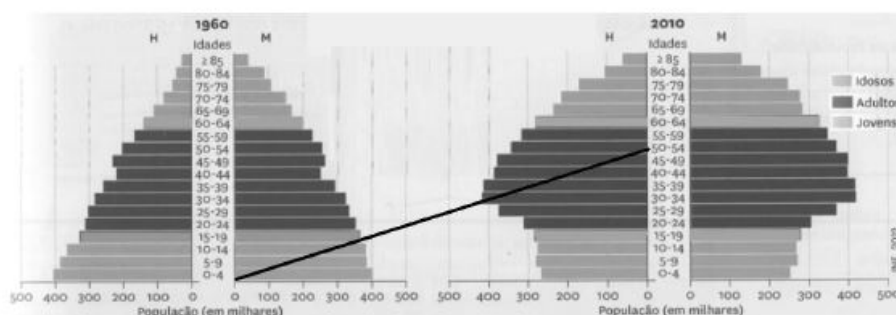
TPC – Os alunos dispõem de condições para elaborar um texto explicativo (superior Convergente).

Atitudes: Os alunos deverão participar de forma ativa, com iniciativa, espírito crítico e com sentido de responsabilidade, isto é, respeitando o professor e os seus colegas de turma. Fomentando a tolerância, interajuda e a cooperação com auxílio do docente.

Observações: O plano de aula pode vir a sofrer alterações em resultado, por um lado, do ritmo de aprendizagem dos alunos, e por outro, em resultado de assuntos relacionados com a disciplina, trazidos para a aula pelos alunos.

Ficha n.º 2 – 8º Ano – Turma D Aula n.º 17 e 18 Data: 13 / 11 / 2013

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
Professor: \_\_\_\_\_

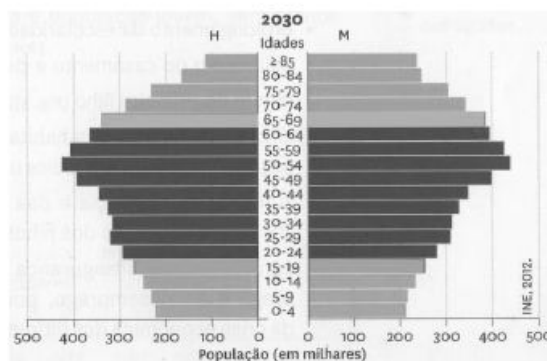


1 – Preenche o texto que se segue utilizando as seguintes palavras (nos espaços em branco):

crescente; decrescente; emigração; emigrantes; emprego;  
natalidade; jovem; rejuvenescente; renovação; saúde; idosa

De 1960 a 2010 são 50 anos de história que alteraram a estrutura populacional de Portugal. Em 1960 o país apresentava uma pirâmide jovem, semelhante às que existem atualmente nos países em vias de desenvolvimento. O país modernizou-se, alterou hábitos de consumo, a escolaridade obrigatória, a alteração do papel da mulher e o progressivo planeamento familiar modificou as dimensões das famílias, que têm cada vez menos filhos, incapazes de assegurar a \_\_\_\_\_ das gerações. As pirâmides etárias de 2001 a 2010 são já a representação de uma pirâmide \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_. O êxodo rural (deslocação de populações do interior para as cidades à procura de melhores soluções de emprego) deixou no interior as populações mais idosas, mas a ausência/redução de emprego e o aumento da \_\_\_\_\_, reduziram a \_\_\_\_\_, visível na redução das classes etárias mais jovens. A população envelhece, mas os grupos dos adultos é particularmente saliente nos anos 25 a 49. As transformações na sociedade portuguesa resultantes da adesão à União Europeia e das ajudas ao desenvolvimento atraíram muitos \_\_\_\_\_, o que explica os valores registados nas classes dos anos 25 a 44.

A crise atual, prospectiva uma realidade futura (2030) de uma pirâmide \_\_\_\_\_, com um progressivo aumento da população idosa e adulta, muito significativa acima dos 50 anos. A falta \_\_\_\_\_ e a emigração dos jovens agrava o envelhecimento, porque ficam os idosos e estes jovens emigrantes serão os futuros reformados quando regressarem.



Perante esta informação, o país terá de investir em instalações de \_\_\_\_\_, lares ou tentar inverter a situação com políticas natalistas, como subsídios à \_\_\_\_\_. Se essa inversão ocorrer, como já acontece na Suécia, no futuro Portugal poderá ter uma pirâmide \_\_\_\_\_.



## O que sei sobre as Migrações

1 – **Define** imigração.

2 – **Completa** as frases com os diferentes tipos de migração:

definitiva; forçada; pendular; sazonal; temporária

Num país em guerra como a Síria (Médio Oriente) estamos perante uma migração \_\_\_\_\_ (são refugiados que procuram um país de acolhimento).

No verão, tempo das colheitas no Alentejo, os trabalhadores fazem uma deslocação \_\_\_\_\_. O caminho de casa para a escola ou do trabalho para casa é um movimento \_\_\_\_\_. Quando uma família vai de férias por um período inferior a três meses estamos perante uma deslocação \_\_\_\_\_, mas para um período de tempo superior e que implica a alteração de residência estamos perante uma migração \_\_\_\_\_.

3 – O desemprego nas cidades deve-se ao número de migrantes? **Justifica** a tua resposta.

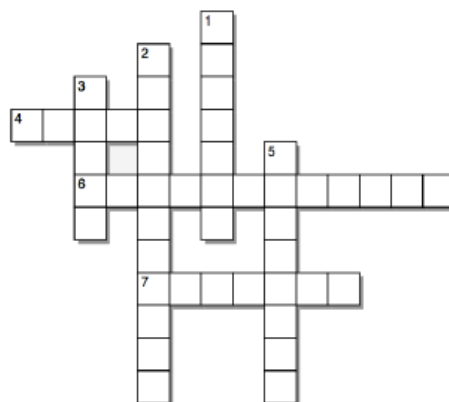
4 – Atualmente Portugal será um destino atrativo para imigrantes? **Justifica** a tua resposta.

5 – Se tivesses de emigrar, para que país irias e **porque**?

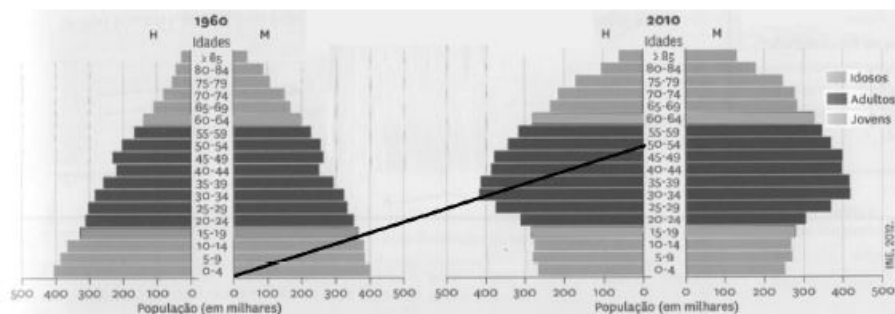
6 – **Relaciona** a imigração com a variação da taxa de natalidade?

7 – Palavras Cruzadas – População e Migrações

- 1 – Vazio humano quente
- 2 – Emigrante ilegal
- 3 – Tremor de Terra
- 4 – Uma família = um filho (país)
- 5 – Emprego (sinónimo)
- 6 – Mar entre a Europa e a África
- 7 – Maremoto (sinónimo)



Correção da Ficha n.º 2 – 8º Ano – Turma D Aula n.º 19 e 20 Data: 20 / 11 / 2013

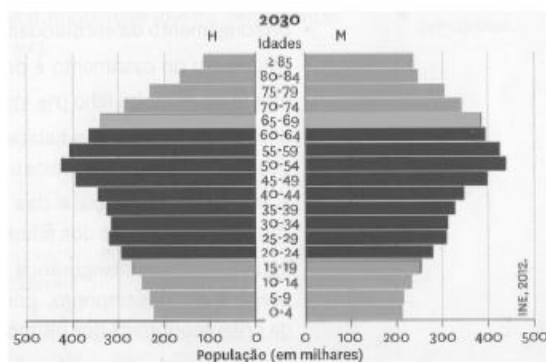


1 – Preenche o texto que se segue utilizando as seguintes palavras (nos espaços em branco):

crescente; decrescente; emigração; emigrantes; emprego;  
natalidade; jovem; rejuvenescente; renovação; saúde; idosa

De 1960 a 2010 são 50 anos de história que alteraram a estrutura populacional de Portugal. Em 1960 o país apresentava uma pirâmide jovem, semelhante às que existem atualmente nos países em vias de desenvolvimento. O país modernizou-se, alterou hábitos de consumo, a escolaridade obrigatória, a alteração do papel da mulher e o progressivo planeamento familiar modificou as dimensões das famílias, que têm cada vez menos filhos, incapazes de assegurar a renovação das gerações. As pirâmides etárias de 2001 a 2010 são já a representação de uma pirâmide idosa ou decrescente. O êxodo rural (deslocação de populações do interior para as cidades à procura de melhores soluções de emprego) deixou no interior as populações mais idosas, mas a ausência/redução de emprego e o aumento da emigração, reduziram a natalidade, visível na redução das classes etárias mais jovens. A população envelhece, mas os grupos dos adultos é particularmente saliente nos anos 25 a 49. As transformações na sociedade portuguesa resultantes da adesão à União Europeia e das ajudas ao desenvolvimento atraíram muitos emigrantes, o que explica os valores registados nas classes dos anos 25 a 44.

A crise atual, prospectiva uma realidade futura (2030) de uma pirâmide decrescente, com um progressivo aumento da população idosa e adulta, muito significativa acima dos 50 anos. A falta emprego e a emigração dos jovens agrava o envelhecimento, porque ficam os idosos e estes jovens emigrantes serão os futuros reformados quando regressarem. Perante esta informação, o país terá de investir em instalações de saúde, lares ou tentar inverter a situação com políticas natalistas, como subsídios à natalidade. Se essa inversão ocorrer, como já acontece na Suécia, no futuro Portugal poderá ter uma pirâmide rejuvenescente.



## O que sei sobre as Migrações

### 1 – Define imigração.

Hipóteses possíveis ou aproximadas...

Deslocação de população estrangeira para um país receptor.

Entrada de população estrangeira num país diferente do país de origem

### 2 – Completa as frases com os diferentes tipos de migração:

definitiva; forçada; pendular; sazonal; temporária

Num país em guerra como a Síria (Médio Oriente) estamos perante uma migração forçada (são refugiados que procuram um país de acolhimento).

No verão, tempo das colheitas no Alentejo, os trabalhadores fazem uma deslocação sazonal. O caminho de casa para a escola ou do trabalho para casa é um movimento pendular. Quando uma família vai de férias por um período inferior a três meses estamos perante uma deslocação temporária, mas para um período de tempo superior e que implica a alteração de residência estamos perante uma migração definitiva.

### 3 – O desemprego nas cidades deve-se ao número de migrantes? Justifica a tua resposta.

As cidades são atrativas, tanto a imigrantes (vindos de outros países) como a migrantes, deslocação de populações dentro do próprio país. Se essa deslocação de população for superior ao emprego disponível (ao trabalho existente) nas cidades teremos condições para haver desemprego. Mas o desemprego deve-se sobretudo à situação económica do país, se houver crescimento da economia, haverá mais emprego para os que já vivem nas cidades e para os que vierem, na situação oposta, fecham as empresas e haverá desemprego, que aumentará se continuar a haver migração para as cidades.

### 4 – Atualmente Portugal será um destino atrativo para imigrantes? Justifica a tua resposta.

Portugal vive em dificuldades e com falta de emprego. Logo Portugal não é um destino atrativo à imigração que procura aqui emprego, mas se procurar qualidade de vida, um clima suave, paz, segurança e turismo, então Portugal pode ser uma solução.

### 5 – Se tivesses de emigrar, para que país irias e porquê?

Múltiplas respostas. Depende dos factores de atração e dos interesses individuais de cada emigrante. Cada país tem os seus factores de atração.

### 6 – Relaciona a imigração com a variação da taxa de natalidade?

A saída de população, emigração, pode afectar a taxa de natalidade, reduzindo-a, pelo facto de haver menos população jovem e das famílias estarem separadas. A imigração, isto é, entrada de populações estrangeiras, pode aumentar a taxa de natalidade, mas só se trouxerem as respectivas famílias ou se formarem família com a população local.

### 7 – Palavras Cruzadas – População e Migrações

- 1 – Vazio humano quente
- 2 – Emigrante ilegal
- 3 – Tremor de Terra
- 4 – Uma família = um filho (país)
- 5 – Emprego (sinónimo)
- 6 – Mar entre a Europa e a África
- 7 – Maremoto (sinónimo)

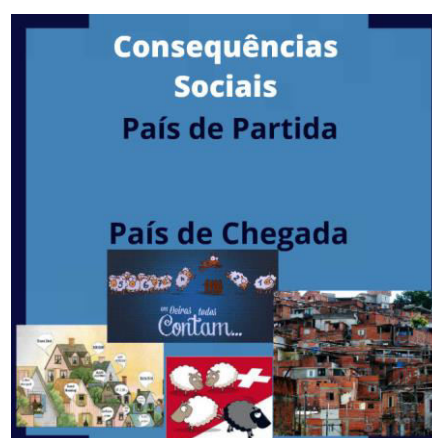




Alguns “slide’s” do Prezi da aula de 20 de Novembro do 8º D:



Imagem 6: Questão aberta para início de temática (a segunda imagem [mapa] só surgiu depois de obtidas as primeiras reações dos alunos)



Imagens 7 e 8: Dois exemplos da apresentação de imagens e de um filme (entrada no Metro de Tóquio) para auxiliar os alunos a identificarem as consequências das migrações. Depois de obtidas e registadas as respostas dos alunos, no *slide* seguinte surgiam as consequências identificadas pelo docente

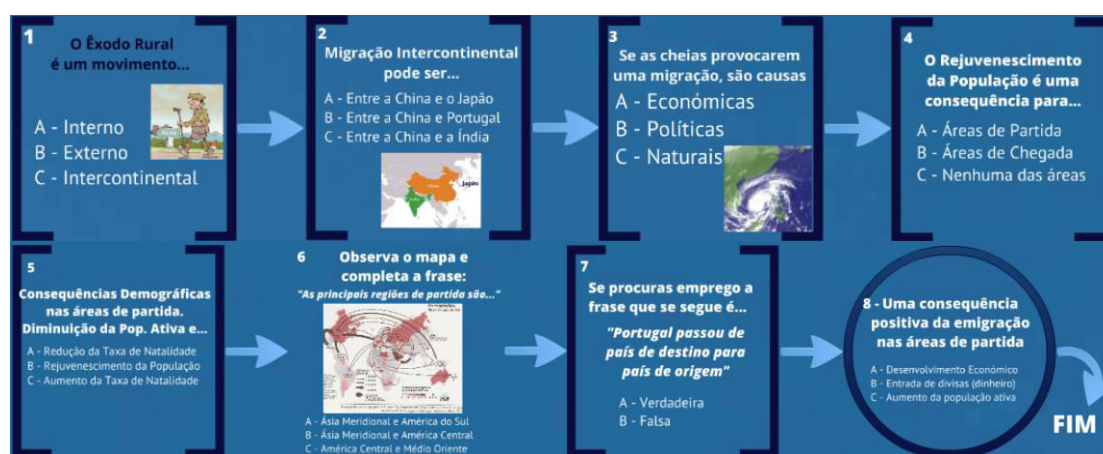


Imagem 9: Compilação das questões do “Jogo das Migrações”, naturalmente cada questão surgiu de forma individual com tempo suficiente para que os alunos conseguissem apresentar a respetiva solução.

1 – O êxodo Rural é um movimento...

### A - Interno

B - Externo

### C - Intercontinental

2 - Migração intercontinental pode ser...

A - Entre a China e o Japão

## B - Entre a China e Portugal

### C - Entre a China e a Índia

3 – Se as cheias provocarem uma migração, são causas...

A - Económicas

B - Políticas

## C – Naturels

4 – O Rejuvenescimento da População é uma consequência para...

A - Áreas de Partida

### B - Áreas de Chegada

**C - Nenhuma das áreas**

## 5 – Consequências Demográficas nas áreas de partida.

Diminuição da Pop. Ativa e...

### A - Redução da Taxa de Natalidade

### B - Rejuvenescimento da População

C - Aumento da Taxa de Natalidade

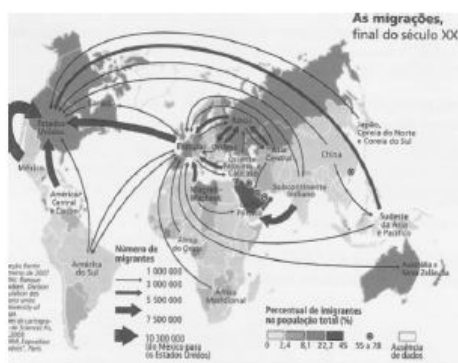
6 – Observa o mapa e completa a frase:

*"As principais regiões de partida são..."*

A - Ásia Meridional e América do Sul

**B - Ásia Meridional e América Central**

C - América Central e Médio Oriente



7 – Se procuras emprego a frase que se segue é...

*"Portugal passou de país de destino para país de origem"*

**A - Verdadeira**

B - Falsa

## 8 – Uma consequência positiva da emigração nas áreas de partida

## A - Desenvolvimento Económico

**B - Entrada de divisas (dinheiro)**

C - Aumento da população ativa

## Classifica quanto ao tipo de migração

- a) Chegada de estudantes timorenses a Portugal.  
Voluntária, Livre, Temporária, mas pode ser Definitiva ou Permanente, se for superior a 1 ano. Externa (intercontinental)
- b) Trabalhadores do Algarve para as vindimas no Douro.  
Sazonal, Interna, Voluntária, Temporária
- c) Saída de populações da Ilha da Sicília por causa da erupção vulcânica (vulcão Etna). Forçada (por causas naturais)
- d) Deslocação de populações na sequência das cheias do rio Tejo.  
Forçada (por causas naturais)
- e) População africana para trabalhar na construção de uma nova ponte sobre o Tejo.  
Voluntária, Livre, Temporária, mas pode ser definitiva ou Permanente, se for superior a 1 ano. Externa (intercontinental)
- f) Refugiados da Síria em fuga devido à guerra civil.  
Forçada (por causas políticas), possivelmente Clandestina

### 1 – Completa a legenda:

#### Fatores atrativos:

Emprego (Economia); Qualidade de vida;  
Educação; Segurança Social; Liberdade

#### Fatores repulsivos:

Exclusão social, Dificuldade de integração  
(Xenofobia); Desemprego; Custo de vida  
elevado; Transito e insegurança; Aumento  
(excesso) da população; Poluição...



### 2 - Qual o movimento de populações que está representado

Poderia ser êxodo rural (interno) se olharmos para o campo de onde se deslocam para a cidade que se vê ao fundo.

Poderia ser um movimento pendular (interno) de trabalhadores e alunos que vivem na periferia da cidade e que trabalham ou estudam na cidade.



### 3 - Constrói um texto onde referes: Movimento migratório realizado; Causas da migração e as consequências na área de chegada.

Resposta livre e com imaginação, desde que faça referencia ao solicitado, indicando as razões da sua deslocação se terem iniciado por causas naturais, depois tanto pode ser um sismo como uma guerra e que chegou a um campo de refugiados, onde se mantém desempregado (inativo) na área de chegada. Com movimentos internos ou externos, internacionais, legais ou clandestinos... depende da imaginação do aluno na construção do texto.

## Avaliação obtida com a Ficha Migrações

N.º	Nome	1	2	3	4	5	6	7	8		TM	atrativa	Repulsiva	Êxodo	Composição	Total		
1	OMITIDO	Faltou																
2	OMITIDO	x	x	x		x		x	x	6	30	8	6	2	0	10	56	1,2
3	OMITIDO	x	x	x		x		x	x	6	30	8	6	6	6	15	71	1,7
4	OMITIDO					x		x	x	3	15	2	6	2	0	2	27	0,5
5	OMITIDO			x	x	x			x	4	20	8	6	4	0	15	53	1,2
6	OMITIDO		x	x		x		x	x	5	25	4	6	2	0	15	52	1,2
7	OMITIDO		x					x	x	3	15	8		0	0	15	38	1
8	OMITIDO	Faltou																
9	OMITIDO	x		x		x			x	4	20	12	4	4	0	10	50	1,2
10	OMITIDO	x		x		x	x		x	5	25	10	6	3	0	6	50	1,2
11	OMITIDO	x	x	x	x	x			x	6	30	2	2	0	3	10	47	1
12	OMITIDO	x	x	x	x	x			x	7	35	4	6	4	6	15	70	1,7
13	OMITIDO	x	x	x		x	x	x	x	7	35	8	6	6	0	15	70	1,7
14	OMITIDO	x		x		x		x	x	5	25	2	4	4	0	15	50	1,2
15	OMITIDO	x	x	x	x	x			x	7	35	12	6	4	6	25	88	2
16	OMITIDO	x	x	x	x				x	6	30	2	6	2	6	10	56	1,2
17	OMITIDO	x	x	x		x	x	x	x	7	35	6	6	6	0	15	68	1,5
18	OMITIDO			x		x		x	x	4	20	4	6	2	0	10	42	1
19	OMITIDO	x	x	x		x	x	x	x	7	35	8	6	6	0	20	75	1,7
20	OMITIDO	x	x	x		x		x	x	6	30	12	6	6	0	20	74	1,7
21	OMITIDO			x				x	x	4	20	10	6	6	0	10	52	1,2
22	OMITIDO	Desconhecida																
23	OMITIDO		x	x		x			x	4	20	8	6	4	0	10	48	1
24	OMITIDO			x				x	x	3	15	0	2	2	0	6	25	0,5
25	OMITIDO	x	x	x		x	x	x	x	7	35	6	6	0	0	5	52	1,2
26	OMITIDO	Faltou																
27	OMITIDO	x	x	x	x	x			x	7	35	10	4	2	0	10	61	1,5
28	OMITIDO			x		x	x	x	x	5	25	6	6	0	3	10	50	1,2
29	OMITIDO	x	x	x		x	x	x	x	7	35	6	6	6	6	5	64	1,5
		a	b	c	c	a	b	a	b									

## Avaliação “final” (antes da reunião dos professores) do 1º Período

Ano Lectivo 2013/2014											
N.º	Nome	1º Período							Nota Final 1º P		
		Teste 1	Teste 2	TPC	Participação/Fichas	Assiduidade	Regras		%	Notas	1
1	OMITIDO	54	51	0	100	90	90	44	9	53,1	3
2	OMITIDO	74	67	50	100	100	90	63	10	73,1	4
3	OMITIDO	50	50	10	75	80	70	42	8	49,3	2
4	OMITIDO	42	35	10	60	100	90	33	10	42,3	2
5	OMITIDO	60	50	50	60	95	90	49	9	58,7	3
6	OMITIDO	48	50	80	60	95	90	50	9	59,3	3
7	OMITIDO	50	46	25	60	70	90	41	7	48,4	2
8	OMITIDO	74	73	25	100	95	90	62	9	70,9	4
9	OMITIDO	83	74	10	60	100	80	59	10	68,1	3
10	OMITIDO	32	55	0	60	100	80	34	10	43,9	2
11	OMITIDO	53	56	10	50	90	80	42	9	50,7	3
12	OMITIDO	81	86	100	100	95	90	79	9	88,7	4
13	OMITIDO	73	77	50	60	100	90	62	10	72,1	4
14	OMITIDO	37	44	0	60	95	90	32	9	41,7	2
15	OMITIDO	50	72	50	100	100	90	57	10	67	3
16	OMITIDO	68	68	25	60	100	90	54	10	63,8	3
17	OMITIDO	78	67	50	75	80	80	62	8	70,1	4
18	OMITIDO	50	42	0	60	80	80	36	8	43,9	2
19	OMITIDO	77	78	100	100	100	90	75	10	85,2	4
20	OMITIDO	90	88	100	75	100	90	80	10	90,2	5
21	OMITIDO	30	41	25	60	90	90	33	9	41,8	2
22	OMITIDO	Desconhecida									
23	OMITIDO	72	54	25	50	90	90	50	9	58,7	3
24	OMITIDO	31	50	10	60	100	80	34	10	43,4	2
25	OMITIDO	0	51	40	60	80	70	29	8	36,4	2
26	OMITIDO	94	90	80	100	100	90	82	10	91,6	5
27	OMITIDO	32	62	10	75	90	80	40	9	48,4	2
28	OMITIDO	24	27	25	60	100	90	26	10	36,1	2
29	OMITIDO	65	66	40	60	95	90	55	9	64	3



Plano de Aula – Geografia – 9º Turma E – 90 minutos

Tema: Tema D – Atividades Económicas

Unidade Temática: Agricultura

1 de Outubro de 2013

Sumário da aula 8 e 9: 1 – Agricultura Moderna – Características e distribuição

2 – Problemas da Agricultura

Objectivos	Descritores	Conceitos Geográficos	Recursos	Avaliação
Compreender a distribuição espacial da Agricultura Moderna e da Agricultura Tradicional	<p>Distinguir agricultura tradicional/subsistência de agricultura moderna/mercado</p> <p>Relacionar rendimento e produtividade agrícola com o grau de desenvolvimento científico</p> <p>Localizar as áreas com maior presença da Agricultura Moderna e da Agricultura Tradicional à escala mundial</p> <p>Explicar as principais consequências da agricultura moderna e da agricultura tradicional.</p>	<p>Policultura</p> <p>Monocultura</p> <p>Rendimento agrícola</p> <p>Agricultura extensiva</p> <p>Agricultura Intensiva</p> <p>Paisagem agrária</p> <p>Minifúndio</p> <p>Latifúndio</p> <p>Alfaías Agrícolas</p> <p>Combine</p> <p>Silo</p> <p>Espaço rural</p> <p>Espaço urbano</p> <p>Factores de localização</p> <p>Rizicultura</p> <p>Socalco</p>	<p>Quadro da sala</p> <p>Manual do aluno</p> <p>Apresentação em <i>Prezi</i></p> <p>Exploração de imagens</p> <p>Exploração de mapas</p> <p>Exploração foto-satélite (<i>Google Earth</i>)</p> <p>Videoprojector</p>	<p>*Correção de alguns de alguns dos "32 Conceitos" da aula anterior</p> <p>*Correção da Ficha 2</p> <p>*Correção da Ficha "Frutos e Sementes"</p> <p>*Diálogo Professor / alunos</p> <p>*Registo de atitudes e desempenho</p> <p>*Interpretação da imagem do vale do rio Sado junto a Alcácer do Sal</p> <p>*Estudo de caso – A <i>Rizicultura</i> (pp. 156-157) OU</p> <p>*Construção do Esquema "Agricultura Moderna Vs Agricultura Tradicional"</p>

Rua Luís Augusto Palmeirim 1700-272 Lisboa – Tel. 218429945 – dir.eugeniosantos@gmail.com – <http://www.eb23-eugenio-santos.rcts.pt>

1



Níveis de aprendizagem nesta aula:

Elementar – Reconhecimento de conceitos e de espaços geográficos;

Intermédias – Observação/explicação de elementos diferenciadores dos dois tipos de agricultura

Superior Convergente – Realização das questões sobre o Estudo de Caso – Rizicultura e/ou introdução da atividade da elaboração do esquema que apresente as diferenças entre a Agricultura Moderna e a Agricultura Tradicional. Se não houver tempo, esta última tarefa só será apresentada na aula seguinte e pela sua natureza deverá ter continuidade em casa e noutras aulas (disponibilizando-se parte final das aulas seguintes para o efeito).

Atitudes: Os alunos deverão participar de forma ativa, com iniciativa, espírito crítico e com sentido de responsabilidade, isto é, respeitando o professor e os seus colegas de turma. Fomentando a tolerância, interajuda e a cooperação com auxílio do docente.

Observações: O plano de aula pode vir a sofrer alterações em resultado, por um lado, do ritmo de aprendizagem dos alunos, e por outro, em resultado de assuntos relacionados com a disciplina, trazidos para a aula pelos alunos.

Rua Luís Augusto Palmeirim 1700-272 Lisboa – Tel. 218429945 – dir.eugeniosantos@gmail.com – <http://www.eb23-eugenio-santos.rcts.pt>

2

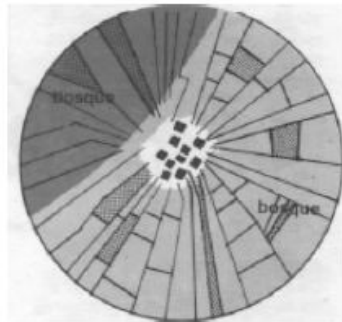




Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/2013 N.º \_\_\_\_\_  
Professor: \_\_\_\_\_

*“Cerca de 800 milhões de habitantes passam fome no mundo, a maioria na África e Ásia. O problema da fome continuará existindo enquanto a tecnologia, o capital e as elevadas produções de alimentos estiverem concentradas em países ricos e bem alimentados. Muito pouco sobrarão para a multidão de famintos, excluídos das técnicas, seleção das espécies e das melhores formas de cultivo.”*

(Texto adaptado) FAO (organização para a alimentação e a agricultura) / ONU, 2002



### Dimensão das explorações sec. XVIII

Com recurso à imagem e ao manual caracteriza a Agricultura Tradicional (exemplifica com três países do continente africano)

[illegible]

### Diferencia Latifúndio e Minifúndio.

[illegible]

Onde predomina o Minifúndio e o Latifúndio em Portugal?

---

---

---

---

Refere quais os factores que contribuem para a adopção da Agricultura Moderna nos países desenvolvidos.

[illegible]

Enumera os impactos/efeitos do Homem na natureza referidos no texto de J. H. Paterson (p. 145)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013 N.º \_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Algodão; Amendoim; Azeite; Cacau; Café; Cânhamo; Chá; Coco; Colza; Juta; Linho;  
Sisal; Soja; Tabaco

Destas plantas/frutos se obtêm óleos, tecidos e produtos estimulantes.  
Identifica a que grupo pertencem.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Alcachofra; Ananás; Arroz; Azeitona; Batata; Beterraba; Cacau; Café; Feijão;  
Girassol; Inhame; Laranja; Mandioca; Melancia; Melão; Milho; Pêssego; Pimento;  
Soja; Sorgo; Tâmaras; Tomate

Estes frutos/sementes/tubérculos são comestíveis. Identifica o continente onde  
foram cultivados pela primeira vez

---

---

---

---

---

---

---

---

---

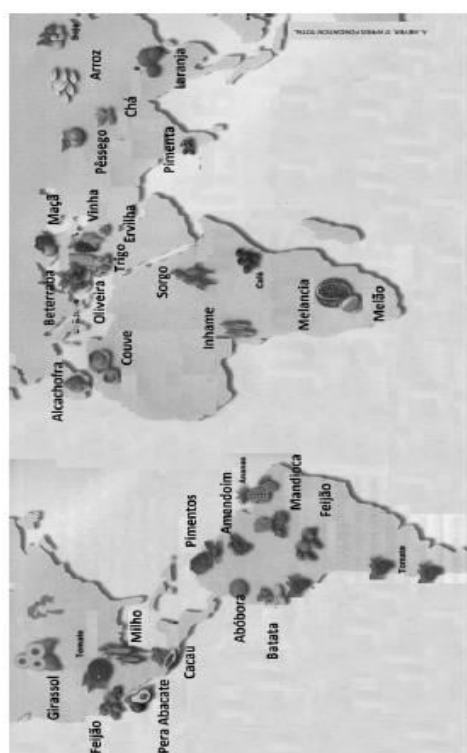
---



NUT 2 e NUT 3



Distritos e respectivas capitais



Origem dos frutos, legumes e sementes

A folha foi dobrada em quatro. Nos dois primeiros mapas os alunos receberam a indicação para definirem os limites das NUT2, NUT3 e das divisões distritais, indicando ainda os principais centros urbanos. Para essa tarefa os alunos dispunham desses mapas no manual do aluno. Estas atividades, repetitivas e reprodutoras auxiliam a fixação de uma memória visual. No último mapa não havia uma atividade estabelecida, servindo para uma atividade para outra aula.

		TESTE																
N.º	Nome		F1	TPC1	F2	32C	TPC 3	zicultu	PAC	squem	Ficha 3	Pecuá	Pecuá	Ficha 4	na + Ex	Ligas	Σ (2)	
1	OMITIDO	50	0,2		1	0,5			0,5		1	0,5				0,5	4,2	40
2	OMITIDO	61	0,5	0,5	1	1	1	1			1			0,2		0,5	6,7	60
3	OMITIDO	51	0,5		1	0,5	1			0,5	0,5		1		1+0,5	0,5	7	60
4	OMITIDO	71	0,5	0,5	1	1	1	1		1	0,5			1			7,5	60
5	OMITIDO	64	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,1	0,5	0,5	0,1	0,1	0,5	1	0,5	7,8	80
6	OMITIDO	56	0,5		1	1	1	0,5			1					0,5	5,5	40
7	OMITIDO	29	0,5		1	1		0,5		0,1	0,1						3,2	25
8	OMITIDO	46	0,2		0,5	1				0,1	1			0,2			3	25
9	OMITIDO	37	0,2		0,5	0,5	0		0,5	0,5	0,5				1	0,5	4,2	40
10	OMITIDO	74	0,5		0,5	1			0,5	0,5	1	0,1	1	1			6,1	60
11	OMITIDO	95	0,5	0,5	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1+0,5	0,5	12	80
12	OMITIDO	60		0,5	1	1					1				0,5	0,3	4,3	40
13	OMITIDO	67			1	1	0	1	0,5	1	1	0,1+0,1	0,1	1	1+0,5	0,4	8,7	80
14	OMITIDO	87			1	1	1	1	0,5	0,5		0,1	0,5		1+0,5	0,5	7,6	60
15	OMITIDO	54	0,2		0,5	1					0,5			0,5			2,7	25
16	OMITIDO																	
17	OMITIDO	89	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5+0,5	1	1	1	0,1+0,2	0,2	1+1	0,5	12,2	80
18	OMITIDO	60	0,2		1	0,5			0,5					0,2			2,4	25
19	OMITIDO	53	0,2		1	1	0,5	1	0,5	0,5	1		0,1		1+0,5	0,5	7,8	80
20	OMITIDO		1		0,5	0,5								0,5			2,5	25
21	OMITIDO	56	0,2			1	0,5	0,5		0,25				0,2	1	0,25	3,9	40
22	OMITIDO	40	0,2		0,5	0,5	1	0,5			0,5					0,5	3,7	40
23	OMITIDO	19	0,2		1	0,5		0,5		0,1	0,1				0,5	0,5	3,4	25
24	OMITIDO	41	0,2		0,5	0,5	0	0			0,5				1	0,5	3,2	25
25	OMITIDO	54									1			0,2			1,2	10
26	OMITIDO	50	0,5		1	0,5	1	0,5		1	1						5,5	40

Tabela com todas as avaliações desenvolvidas durante a prática pedagógica no 9º E  
(a última coluna corresponde à transposição em % dos valores obtidos)

Alguns “slide’s” dos *Prezi’s* das aulas do subtema Agricultura do 9º E:



Imagem 10: Apresentação sucessiva de imagens e mapas alusivos às origens da Agricultura. Passagem do Paleolítico ao Neolítico e mapa do “Crescente Fértil”. Aula 5 e 6.

Imagem 11: Atividade “Frutos e Sementes” apresentada aos alunos para atividade de descoberta a realizar em casa. Aula 5 e 6.

**Trabalho de Casa**

Algodão; Amendoim; Azeite; Cacau; Café; Cânhamo; Chá; Coco; Colza; Juta; Linho; Sisal; Soja; Tabaco

Destas plantas/frutos se obtêm óleos, tecidos e produtos estimulantes. Identifica a que grupo pertencem.

---

Alcachofra; Ananás; Arroz; Azeitona; Batata; Beterraba; Cacau; Café; Feijão; Girassol; Inhame; Laranja; Mandioca; Melancia; Melão; Milho; Pêssego; Pimento; Soja; Sorgo; Tâmaras; Tomate

Estes frutos/sementes/tubérculos são comestíveis. Identifica o continente onde foram cultivados pela primeira vez.





Imagens 12 (aula 7), 13 (aula 11 e 12) e 14 (aula 13 – Agricultura em Portugal): Exemplos de *slide's* de vários *Prezi's*. As imagens foram apresentadas em conjunto ou de forma sucessiva para gerar debate ou para esclarecer conteúdos.

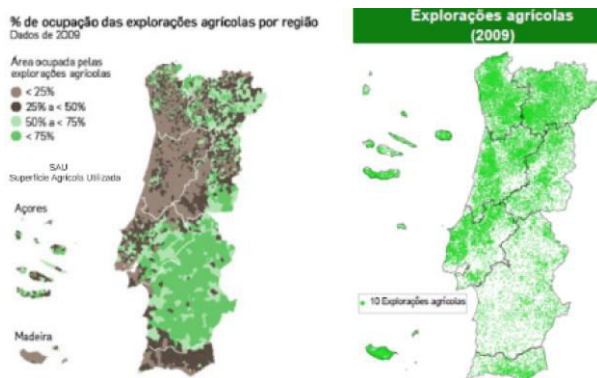
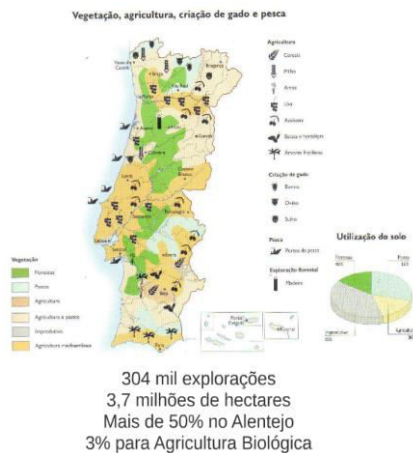
32 Conceitos		
1 - Agricultura	11 - Agricultura de Regadio	21 - Alcaias Agrícolas
2 - Flora	12 - Agricultura de Sequeiro	22 - Animais no trabalho agrícola
3 - Cereal	13 - Agricultura de Plantação	23 - Adubos químicos
4 - Semente	14 - Agricultura de Oásis	24 - Adubos naturais
5 - Horticultor e Hortelão	15 - latifúndio e Minifúndio	25 - Silo
6 - Emparcelamento	16 - Sistema de rega tradicional	26 - Silvicultura
7 - Afolhamento Bial e Trienal	17 - Sistemas de rega moderna	27 - Pecuária
8 - Agricultura Tradicional	18 - Rega gota-a-gota	28 - Criação de gado Extensivo
9 - Agricultura Moderna	19 - Rizicultura	29 - Criação de gado Intensivo
10 - Agricultura de Mercado	20 - Orvalho	30 - Parques e Reservas Naturais
	31 - Agricultura Biológica	
	32 - Sementes Transgénicas (Triticale)	

Imagem 15: Lista dos 32 conceitos fundamentais apresentados na aula 7 que seriam e corrigidos nas aulas seguintes.

Imagem 16: Exemplo de combinação de informação síntese com a imagem. Sendo uma aula de Geografia, uma das imagens permitiu questionar os alunos sobre a localização geográfica de um país (Chile). Aula 8 e 9.

### Agricultura Moderna

Agricultura fortemente mecanizada  
Grande dimensão das explorações  
Agricultura de Mercado / Carácter empresarial  
Agricultura científica  
Países Desenvolvidos, mas com...  
Dependência de fertilizantes químicos  
Estruturas de armazenamento



Imagens 17, 18, 19 e 20 (aula 13): Exemplo de combinação de imagem, informação e de representação cartográfica. Mas a apresentação de mapas não é necessariamente uma ilustração, pode servir para debater e alcançar deduções. A apresentação dos dois últimos mapas e as questões orientadoras do docente permitiu que os alunos associassem os conceitos de

Minifúndio e de Latifúndio e respectiva distribuição em Portugal.

TPC: Distingue a Agricultura Tradicional da Agricultura Moderna quanto ao (à):

- 1 - Objectivo
- 2 - Variedade de culturas
- 3 - Destino da produção
- 4 - Dimensões de exploração
- 5 - Tipos de Agricultura
- 6 - Aliações agrícolas
- 7 - Fertilização
- 8 - Processos de Irrigação
- 9 - Mão-de-Obra



Imagens 21, 22 e 23: Atividade de síntese e associação de conteúdos que os alunos realizaram em casa e em várias aulas (últimos momentos de duas aulas para apresentarem dúvidas). A primeira imagem apresenta os tópicos da atividade e as duas imagens seguintes são “ajudas” do docente e um esquema ilustrativo do docente para proporcionar algumas ideias. Os três melhores esquemas foram apresentados e explicados pelos seus autores no início da aula 16 (ver imagem 1, p. 31).

**Proposta de Plano de Atividade da Escola Eugénio dos Santos e da  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa**

***“Ensino de Geografia num Jardim de Infância”***

**1 – Introdução**

*Na educação infantil e de extrema importância que se trabalhe a História e a Geografia proporcionando às crianças instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Por meio delas as crianças podem compreender como as diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivem, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirem uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecem com ele. Também levá-las a conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente. Assim a **Geografia** torna-se essencial na educação infantil e principalmente a questão da paisagem geográfica **com as crianças e levá-las a perceber a paisagem como sendo compreendida como tudo aquilo que a nossa vista alcança.***

**2 – Justificação científica atendendo aos estádios de desenvolvimento**

**Estádio Pré-operatório (2 - 7 anos)** (segundo Jean Piaget)

Este estágio também chamado pensamento intuitivo é fundamental para o desenvolvimento da criança. Apesar de ainda não conseguirem efetuar operações, a criança já usa a inteligência e o pensamento. Este é organizado através do processo de assimilação, acomodação e adaptação.

Neste estágio a criança já é capaz de representar as suas vivências e quotidiano, isto é, a sua realidade. As crianças apresentam capacidade para alcançarem diferentes significantes, cujo grau de sucesso depende dos meios para os adquirir. Neste âmbito, tal como Piaget, pretende-se testar alguns destes meios:

- **Jogo** : Para Piaget o jogo mais importante é o jogo simbólico que só acontece neste período. Neste domínio predomina a assimilação (Ex.: é o jogo do faz de conta, as crianças "*brincam aos pais*", "*às escolas*", "*aos médicos*",...). O jogo de construções transforma-se em jogo simbólico com o predomínio da assimilação (Ex.: nos *Lego's* a criança diz que a sua construção é, por exemplo, uma casa, mas para os adultos "é tudo menos uma casa").

Inicialmente (mais ao menos aos dois anos), a criança fala sozinha porque o seu pensamento ainda não está organizado, só com o decorrer deste período (2-7 anos) é que o começa a organizar, associando os acontecimentos com a linguagem na sua ação. Neste sentido, a criança ao jogar está a organizar e a conhecer o mundo, o seu mundo. Por outro lado, o jogo também funciona como "terapia" na libertação das suas angústias. Além disto, através do jogo também nos podemos aperceber da relação familiar da criança.

- **Desenho** : Até aos dois anos a criança só faz riscos, sem qualquer sentido, porque, para ela, o desenho não tem qualquer significado.

A criança, aos três anos já atribui significado ao desenho, fazendo riscos na horizontal, na vertical, espirais, círculos, no entanto, não dá nome ao que desenha. Existe uma imagem mental para a criança, mesmo que não seja de todo perceptível no papel depois de criar o desenho, sendo no entanto alcançável quando é explicada pela criança. **Mas aos quatro anos a criança já é mais criativa e começa a perceber os seus desenhos e projeta no desenho o que sente.**

De um modo geral, podemos dizer que, neste estágio, o desenho representa a fase mais criativa e diversificada da criança.

A criança projeta nos seus desenhos a realidade que ela vive, não há realismo na cor e também não há a preocupação com as dimensões. Nesta fase os desenhos começam a ser mais compreensíveis pelos adultos. A criança vai desenhar as coisas à sua maneira e segundo os seus esquemas de ação e não se preocupa com o realismo. Também aqui a criança vai utilizar a assimilação.

- **Linguagem** : A linguagem, neste período, começa a ser muito egocêntrica, pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança. Ela não consegue distinguir o ponto de vista próprio, do ponto de vista do outro e, por isso, revela uma certa confusão entre o pessoal e o social, o subjetivo e o objectivo. Este egocentrismo não significa egoísmo moral. Traduz, *"por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objectiva e, por outro, a deformação do real em função da ação e ponto de vista próprios. Nos dois casos, a criança não tem consciência de si mesmo, sendo sobretudo uma indissociação entre o subjetivo e o objectivo..."*. Isto manifesta-se através dos monólogos e dos monólogos colectivos, (Ex.: quando num grupo de crianças estão todas a falar, dá a sensação que estão a conversar umas com as outras, mas não, estão sim todas a falarem sozinhas e ao mesmo tempo, ou seja, cada uma está no seu monólogo e assim manifesta o seu egocentrismo<sup>20</sup>).

A partir dos dois anos de idade ocorre uma significativa evolução na linguagem, a título de exemplo, uma criança de dois anos compreende entre 200 a 300 palavras, **enquanto que uma de cinco anos compreende 2000**. Este aumento do número de vocábulos é favorecido pela forte motivação dos pais e do mundo que os rodeia, ou seja, quanto mais forem estimulados (canções, jogos, histórias, etc.), melhor e maior será o desenvolvimento da sua linguagem. Neste estágio a

---

<sup>20</sup> O termo egocentrismo, característica descritiva do pensamento pré-operatório, foi progressivamente sendo utilizado por Piaget, que o substituiu pelo termo descentração.



criança aprende sobretudo de forma intuitiva, isto é, realiza livres associações, fantasias e atribui significados únicos e lógicos. Se atentarmos a uma experiência muito conhecida de Piaget em que é dado a uma criança dois copos de água com igual quantidade de líquido, embora um alto e estreito e outro baixo e largo, intuitivamente a criança escolhe o copo alto pois no seu entender este parece conter mais água.

- **Imagem e Pensamento** : A imagem mental é o suporte para o pensamento. A criança possui imagens estáticas tendo dificuldade em dar-lhe dinamismo. O pensamento existe porque há imagem. Tal como já foi referido é um pensamento egocêntrico porque há o predomínio da assimilação, é artificial. Na organização do mundo a criança dá explicações pouco lógicas, nas lógicas dos adultos, teremos portanto de lhes dar espaço para que se possam explicar. A imagem é entendida como o veículo que liberta o pensamento da criança.

Entre os 2 e os 7 anos distinguem-se dois subestádios: o do pensamento intuitivo e o do pensamento pré-conceptual. O pensamento intuitivo surge a **partir dos 4 anos, permitindo que a criança resolva determinados problemas**, mas este pensamento é irreversível, isto é, a criança está sujeita às configurações preceptivas sem compreender a diferença entre as transformações reais e as aparentes. No pensamento pré-conceptual domina um pensamento mágico, onde os desejos se tornam realidade e que possui também as seguintes características;

**Animismo** - A criança vai dar características humanas a seres inanimados. Este animismo vai desaparecendo progressivamente, aqui salienta-se a importância do papel do adulto, na medida que, a partir, sensivelmente dos cinco anos, não deve reforçar, mas sim atenuar o animismo.

**Realismo** - A realidade é construída pela criança. Se no animismo ela dá vida às coisas, no realismo proporciona-lhes a forma, isto é, materializa as suas fantasias. Se sonhou que o lobo está no corredor, pode ter medo de sair do quarto, o realismo surge com a iluminação, na penumbra da imaginação fica a fantasia, mas da luz transporece a realidade.

**Finalismo** - Existe uma relação entre o finalismo e a causalidade. A criança ao olhar o mundo tenta explicar o que vê, ela diz que se as coisas existem têm de ter uma finalidade, no entanto, esta ainda é muito egocêntrica. Tudo o que existe, existe para o bem essencial dela própria. Também aqui o adulto reforça o finalismo que vai diminuindo progressivamente ao longo do estágio, apesar de persistir mais tempo que o animismo, devido às atitudes e às respostas dos adultos às crianças.

Com o decorrer do tempo, os pais terão de ensinar, à criança, novos conceitos, de modo que futuramente ela não tenha dificuldade em aprendê-los.

**Artificialismo** - É a explicação de fenómenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objetos: o Sol foi aceso por um fósforo gigante; a praia tem areia para nós brincarmos.

**Piaget questionou uma criança de quatro anos:** *"Tens uma irmã? Sim, e a tua irmã tem uma irmã? Não, ela não tem uma irmã, eu sou a minha irmã"*. Através das respostas dadas pela criança Piaget apercebeu-se da grande dificuldade que estas têm em compreender a reversibilidade das relações. No seu entender, a criança não tem mobilidade suficiente para compreender que quando uma determinada ação já está realizada podemos voltar atrás. Desta forma, podemos dizer que as estruturas mentais neste estágio são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas.

Para concluir a abordagem a este estágio é importante referir que a criança ao contactar com o meio de forma ativa está a favorecer a sua aprendizagem de uma forma criativa e original.

Este estágio é fundamental pois a criança aprende de forma rápida e flexível, inicia-se o pensamento simbólico, em que as ideias dão lugar à experiência concreta. As crianças conseguem já partilhar socialmente as aprendizagens fruto do desenvolvimento e da sua comunicação.

### **3 – Âmbito / Enquadramento Educativo**

Integrado nos planos de desenvolvimento e de avaliação da Prática pedagógica e Atividade Extracurricular do Mestrado de Ensino de História e **Geografia** da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

### **4 – Objectivos Gerais**

Integrar os alunos em prática pedagógica de mestrado de ensino de didática onde a verbalização e a visualização de conteúdos sejam os únicos modos de ensinar as crianças que assim poderão aumentar a percepção do mundo que os rodeia.

Colocar os alunos estagiários perante alunos cujos domínios cognitivos começam a desenvolver-se.

Integrar o mestrado de ensino supervisionado de geografia de dois mestrados num projeto educativo dos mestrados de ensino em Geografia.

### **5 – Pessoas envolvidas**

O orientador cooperante – Professor José António Calado (Técnico Formador em Geografia, Didáticas Específicas – Expressão Dramática e Ensino Recorrente)

Dois mestrados em prática pedagógica de Geografia: Liliana Dias e Paulo Brázia

A(s) educadora(s) de infância (...)

95 crianças do Jardim de Infância “*Santo António*” distribuídos em 4 salas

Coordenadora do departamento de Educação Pré-escolar: Prof. Teresa Liz

## **6 – Periodicidade e Horário**

A periodicidade deverá ser definida em conjunto com a(s) educadora(s) de infância de modo a permitir a percepção por parte dos mestrados se existiu ou não uma evolução por parte dos alunos. Haverá uma primeira ação entre os mestrados e as respectivas educadoras de infância. Na sala aconselha-se a aplicação de duas *visitas*, uma de apresentação e de contacto com os alunos seguida de outra para verificar o aproveitamento/evolução dos alunos

Este projeto não deverá estar concluído até ao final do mês de janeiro de 2014, mas o prazo mínimo necessita de ser definido com os responsáveis do jardim de infância.

## **7 – Objectivos didáticos operacionais para os alunos do Jardim de Infância**

Identificar os principais elementos de uma paisagem, distinguindo elementos naturais e os elementos humanos

Descrever uma paisagem

Despertar a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos.

Elaborar desenhos / esboços

Comunicar oralmente com o grupo e com os adultos

## **8 – Recursos**

Imagens do quotidiano (urbano e natural) e as ilustrações elaboradas pelos próprios “alunos”, que de forma muito simples, poderão explicar e desconstruir as imagens/representações.

A utilização de folhas de acetato possibilitam uma perspectiva de evolução temporal/imaginativa das crianças.

## **9 – Procedimentos / Estratégias**

Apresentação de imagens seguido de diálogo com perspectiva de uma visita exterior.

## **10 – Avaliação**

Existem duas “avaliações” possíveis. Uma estará a cargo da(s) educadora(s) de infância e dos mestrados que avaliarão a existência de progressos nas crianças, tanto na capacidade de reconhecer espaços, no alargamento do vocabulário e na destreza das crianças para representarem o que veem e o que querem dizer. A segunda avaliação pertencerá à(s) educadora(s) de infância e do orientador de estágio, que garantirão e zelarão pelo empenho, dedicação e orientação dos alunos estagiários nas tarefas que assumirem para o cumprimento das suas atividades no Jardim de Infância.

Na avaliação final será elaborado um relatório escrito descrevendo os resultados alcançados e mostrando de modo mais conveniente à comunidade escolar.

10 de Setembro de 2013

# **Anexo II**

## **História**

Plano de Aulas – História – 8º Turma – 2 tempos de 90m

Domínio G (ou 7) – O arranque da Revolução Industrial e o triunfo dos regimes liberais conservadores

Subdomínio G2 – As Revoluções Liberais (ou Revoluções e estados liberais conservadores)

Sumário – A implantação do Liberalismo em Portugal (22 de Maio)

Metas Curriculares	Operacionalização e Metodologia	Conceitos	Recursos	Avaliação
<p><b>Conhecer e compreender a evolução dos sistema político de Portugal desde as Invasões Francesas até ao triunfo do Liberalismo após a Guerra Civil</b></p> <p>Apresentar a situação política de Portugal imediatamente antes das Invasões Francesas e as suas consequências até à eclosão da Revolução Liberal de 1820.</p> <p>Caracterizar o sistema político estabelecido pela Constituição de 1822 e as suas diferenças com a Carta Constitucional de 1826</p> <p>Descrever as causas e as consequências da independência do Brasil</p> <p>Integrar a guerra civil de 1832-34 no contexto da difícil (atribulada) implantação do liberalismo em Portugal e as reações absolutistas</p>	<p>Exploração da cronologia e dos mapas do manual e/ou apresentados no Prezi</p> <p>Diálogo Prof-Aluno apoiado com Leitura de documentos (texto, imagem e gráficos) recorrendo a um ensino aprendizagem pela descoberta e na relação interdisciplinar; nomeadamente relembrando conteúdos de aulas anteriores (Iluminismo e Rev. Francesa) e da disciplina de Geografia (mapas).</p> <p>Exploração com os alunos de imagens presentes num Prezi, documentos do manual do aluno, com recurso a uma metodologia de descoberta ou diálogo orientado intercalado com momentos expositivos do professor.</p> <p>A análise e a desconstrução das imagens tem um enfoque central nestas aulas. Pretende-se sensibilizar os alunos para ver e interpretar as imagens como forma de aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, além dos documentos de época, adicionou-se a Banda Desenhada de forma a proporcionar uma fácil e rápida apropriação de conteúdos.</p>	<p>Constituição</p> <p>Bloqueio Continental</p> <p>Regência</p> <p>Vintismo</p> <p>Liberalismo</p> <p>Monarquia Constitucional</p> <p>Separação de poderes</p> <p>Carta Constitucional</p> <p>Guerra Civil</p>	<p>Manual do aluno</p> <p>Mapas/Quadros/Tabelas</p> <p>Apresentação em Prezi</p> <p>Quadro da sala</p> <p>Videoprojector</p> <p>Vídeo (montagem do professor) sobre a série <i>Dom João Carioca</i> (7,5m)</p> <p>Ficha n.º 2 (soluções)</p> <p>As imagens de Banda Desenhada selecionadas são de José Garcês, do 4º volume da História de Portugal em B. D. (Edições Asa)</p>	<p>Atividades ao longo da aula (questões orais) e respectivo registo de atitudes e de desempenho</p> <p>Análise das respostas dos alunos nos exercícios propostos ao longo da aula nomeadamente na compreensão do vídeo (Banda Desenhada) e na ficha-guião n.º3 resolvida e corrigida ao longo da aula, com particular incidência sobre a interpretação e desconstrução das imagens</p> <p>Ficha n.º2 (Formativa) que fora entregue para conclusão como trabalho para casa (TPC) a entregar para avaliação</p>

1

Plano B – Na eventualidade de sobrar tempo, análise dos atributos imperiais do quadro de Napoleão coroado, por Ingres (1806), repetindo-se o mesmo exercício para o quadro da coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil

Nota: A descrição das etapas da aula surgem noutro documento

Níveis de aprendizagem nesta aula:

Elementar – Reconhecimento de conceitos (indicados na planificação) e do domínio do espaço geográfico.

Intermédias – Observação/explicação e interpretação de textos e de imagens, nomeadamente na análise, na comparação e na desconstrução de diversas imagens; Comunicação oral;

Superior Convergente – Capacidade em relacionar factos atuais com o tempo histórico leccionado nestas aulas

Atitudes: Os alunos deverão participar de forma ativa, com iniciativa, espírito crítico e com sentido de responsabilidade, isto é, respeitando o professor e os seus colegas de turma. Fomentando a tolerância, interajuda e a cooperação com auxílio do docente.

Observações: O plano de aula pode vir a sofrer alterações em resultado, por um lado, do ritmo de aprendizagem dos alunos, e por outro, em resultado de assuntos relacionados com a disciplina, trazidos para a aula pelos alunos.



## Escola Secundária Miguel Torga



HISTÓRIA – PLANOS DE AULA – 8º ANO TURMA B

Período : 3º

DATA 22/05/2014		8- ANO FORMA B													Período: 3-		Atividades /Estratégias /Outros																																																														
A implantação do Liberalismo em Portugal															* Significa novo slide no Prezi Recapitulação dos conteúdos das aulas anteriores: Iluminismo, Rev. Americana e Francesa																																																																
Faltas Presença/atraso																	*Imagem com a Constituição Americana para reforçar o conceito de Constituição “documento que assegura os ideais do Iluminismo”																																																														
TPC		Conclusão da Ficha n.º 2 iniciada na aula anterior (a entregar para avaliação)															* Comparação dos sistemas absolutistas Vs Constitucionais																																																														
Material		Manual – Ficha-Guião do aluno n.º 3 – Prezi Devolução da Ficha n.º 1 Ficha n.º 2 – com as soluções Ficha-Guião n.º 3 (resolver ao longo da aula) Cédulas (Papel-moeda) de época Exemplar da Constituição de 1822 Exemplar da Hist. de Portugal em B. D. Video da série Dom João Carioca (7,53), montagem do professor (apresentação que depende do factor tempo)															*Mapas da França atacada pelos países absolutistas, Império francês e o Bloqueio Continental * Mesmo mapa do Império... para reforçar a aprendizagem da Ficha 2 (aula anterior e TPC) relativamente ao bloqueio Continental * Banda Desenhada (BD) da 1ª invasão francesa a Portugal; Mapa com as três invasões e da “fuga”																																																														
Comportamento																	* Atividade: “Embarque da família real para ser legendado pelos alunos (Ficha 3 e no manual, gravura de F. Bartolozzi)																																																														
		<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>															1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27																			* BD: Os franceses em Portugal a “portarem-se mal” (papel-moeda [Cédulas] de época) * BD: A Rebelião dos populares e a reação contra os afrancesados		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																																																																	
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27																																																																				
Participação (MIS:-, IS: -, S:+/-, B:+, MB:++)		Continuação da coluna do lado... *Entretanto no Brasil (alertar às exigências da Assembleia em Portugal e à reação de D. Pedro, que resulta na independência do Brasil * Cronologia dos acontecimentos até 1826 (consta da ficha-guião n.º3) *BD Os descontentes (Carlota Joaquina [mãe] e D. Miguel) e D. Pedro que defende o Brasil, recusando que este território volte a ser colónia *Regresso à cronologia - salientar as reações absolutistas (seus apoios) e consequente expulsão de D. Miguel (segue para Viena) * 1826, morre D. João VI e a reação de D. Pedro (I, IV); CARTA * Os atos de D. Pedro IV enquanto rei de Portugal e alusão ao casamento agendado de D. Miguel com D. Maria II (tio e sobrinha) * Os 4 poderes da Carta em esquema (semelhante, mas mais simples ao que surge no manual – pg. 37) * BD D. Miguel regressa porque... * Atividade Questão 4 – Assinala as diferenças mais significativas Ou Compara as imagens embarque da família real para o Brasil VS desembarque (regresso) de D. Miguel * BD 1828, D. Miguel é aclamado... explicar o que isso implica (fuga dos liberais e restauração do absolutismo) * BD – Cenas da Guerra Civil (resumo simples pelo professor) * BD Açores resiste (Praia da Vitória... daí o seu nome) * BD Cerco do Porto (explicar o termo Invicta) e campanhas (mapa) * Análise da gravura de 1833 por Honoré Daumier (1808-79) “Kssse! Pedro Kssse...” seguida da resolução da Atividade – questão 5 da ficha (preencher o quadro)  -----  * Plano B (havendo tempo) Análise dos atributos do imperador Napoleão no quadro de Ingres (1806). repetindo-se o mesmo exercício para o quadro da coroação de D. Pedro I do Brasil															* Mapa da alteração das rotas comerciais e BD com falências (questão aberta à turma) * Atividade: Esquema resumo (questão 2 da ficha 3) * BD Descontentamento e Atividade questão 3 da ficha – Causas da Rev. 1820) * Os problemas continuam até à Rev. Liberal de 1820; Vídeo montagem do professor com base na série Dom João Carioca (7,53m). Apresenta o mal estar dos portugueses e as exigências do regresso do rei * Constituição de 1822 (análise dos artigos: 1, 6, 9 e 29 do doc. 4 [p. 33] seguido dos artigos 30, 104, 122 e 176 [sobre a divisão dos poderes] * “ A constituição limita o poder...” um frase para sintetizar, acompanhada da imagem da sessão inaugural no Palácio de São Bento (questão sobre a imagem – Por que está uma cadeira vazia por detrás e num estrado elevado)																																																														

Nome \_\_\_\_\_ Correção do Professor \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

1 – **Identifica** três características comuns às treze colónias inglesas da América do Norte  
\_\_\_\_\_ Estavam unidas pela língua; religião (protestante); Lutam contra os índios;  
Relações económicas privilegiadas com a Inglaterra e as restantes colónias \_\_\_\_\_

2 – **Completa** o texto preenchendo os espaços em branco com as palavras do quadro.  
Cuidado há palavras a mais.

Colónias inglesas; colónias francesas; Inglaterra; França; direitos; Constituição; XVIII; XVII; 3º Estado; Burguesia; impostos; Absolutismo; Iluminismo;

Os EUA surgiram no século XVIII a partir da luta de treze colónias inglesas pela sua independência contra o poder central de Inglaterra. Em 1787 foi aprovada a Constituição de acordo com as ideias do iluminismo que passou a garantir as liberdades e os direitos dos cidadãos. Ao contrário na maioria dos regimes europeus, o rei continuava a ter todos os poderes (Absolutismo), onde o clero e a nobreza eram os grupos, ou ordens, privilegiadas, mas era o 3º Estado que pagava os impostos, insuficientes para pagar os luxos da Corte.

3 – **Situa no Tempo** a Revolução Americana

Século	XVIII					
Anos	1756/63	<u>1773</u>	1776	1783	1787	1789
Factos Relevantes	* Guerra dos Sete Anos (França contra a Inglaterra)	* <i>Boston Tea Party</i>	* <u>Declaração de Independência dos Estados Unidos da América</u>	* Tratado de Versalhes, onde a Inglaterra reconhece a <u>Independência da América</u>	* <u>República Federal</u> * <u>Constituição</u>	* <u>George Washington</u> é eleito primeiro presidente dos EUA

4 – **Liga/Associa** as definições da coluna I aos conceitos da coluna II

I		II
1 – Constituição	1 – <u>D</u>	A – Sistema de governo que reúne vários Estados numa única nação. Com um presidente, mas com autonomia administrativa
2 – República Federal	2 – <u>A</u>	B – Doutrina política e económica que defendia a igualdade dos cidadãos perante a lei, a liberdade de comércio, a soberania popular, a separação de poderes
3 – Liberalismo	3 – <u>B</u>	C – <u>Barack Obama</u> 44º presidente dos EUA
4 – Atual presidente dos Estados Unidos	4 – <u>C</u>	D – Documento que determina o regime político de um país e que fixa os direitos e os deveres dos seus cidadãos

5 – O texto que se segue tem seis erros.

5.1 – **Sublinha** no texto os erros.

Na Sociedade francesa do Antigo Regime os burgueses não pagavam impostos, mas os luxos da Corte eram suportados pelo rei. O 2º Estado dependia dos bons anos agrícolas para pagar os impostos, mas e sofria a concorrência dos produtos manufacturados do oriente, onde se iniciou a Revolução Industrial. Quando os anos agrícolas piaram o rei propôs distribuir os impostos pelas três ordens do reino: Nobreza; Clero; Burguesia e para isso convocou os representantes do reino nos Estados Gerais (1798).

5.2 – **Identifica** os erros e **apresenta** as respectivas soluções:

Palavra errada – Palavra correcta

Burguesia – **Nobreza e Clero**; Rei – **3º Estado**; 2º Estado – **3º Estado**; Oriente – **Inglaterra**;  
Burguesia – **3º Estado**; 1798 – **1789**;

6 – **Situa no Tempo** a Revolução Francesa

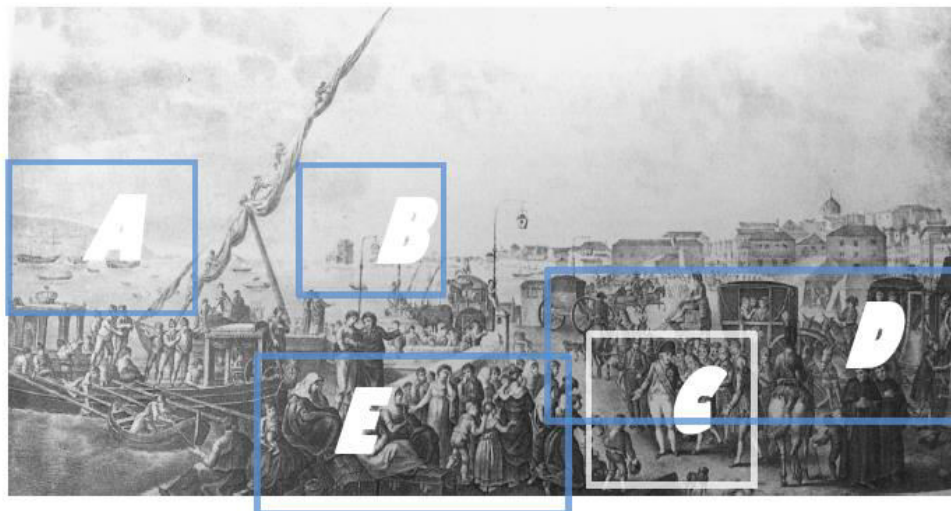
Período Histórico	Idade <u>Moderna</u>	Idade Contemporânea				
Século		<u>XVIII</u>			<u>XIX</u>	
Anos	1750-1789	1789-91	1791-94	1795-99	1800-4	1804-1815
Factos Relevantes	*Guerra dos 7 Anos (1756-63)  *Independência da América (1776-83)	*Convocação dos <u>Estados Gerais</u> * Declaração <u>dos Direitos do Homem e do Cidadão</u> * Abolição dos <u>direitos Feudais</u> * Sufrágio <u>Censitário</u>	* Primeira <u>Constituição</u> * Guerras da Revolução *1792 = Ano I * Período do Terror	*Repúblicas irmãs *Ensino primário <u>Obrigatório</u> * Sistema métrico e decimal (99) *Sufrágio Universal	*Banco de França *Código Civil *Código Comercial * Criação dos Liceus *Sufrágio <u>Censitário</u>	* Napoleão Imperador * 1806 – <u>Bloqueio Continental</u> *1815 – <u>Waterloo</u> , última batalha de Napoleão
Regime Político	Antigo Regime	Assembleia Nacional (89-91)	Assembleia Legislativa (91-92) Convenção (92-94)	Diretório	Consulado	Império
Período Político	Monarquia <u>Absolutista</u>	Monarquia <u>Constitucional</u>	República <u>Popular</u>	República <u>Burguesa</u>		



Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Observa a imagem sobre o “Embarque da família real para o Brasil (1807)”

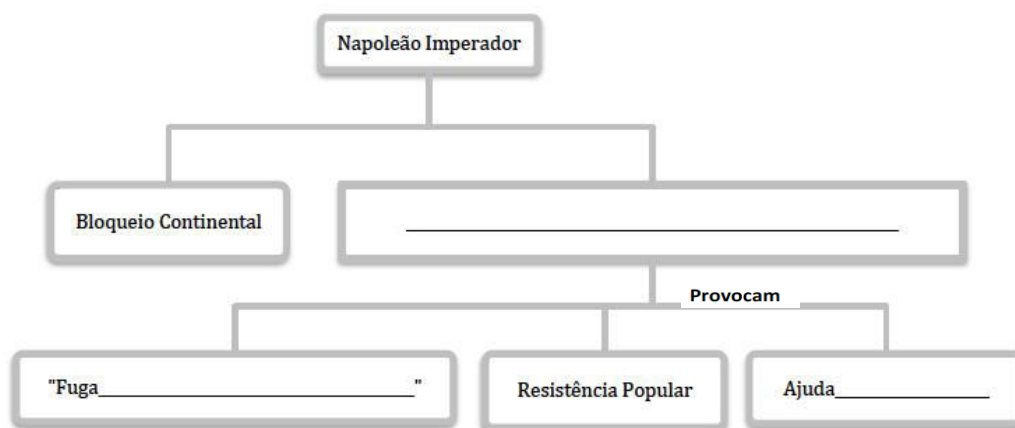
1 – **Constrói** a Legenda da imagem



Francesco Bartolozzi (1727-1815)

A - \_\_\_\_\_ ; B - \_\_\_\_\_ ; C - \_\_\_\_\_  
D - \_\_\_\_\_ ; E - \_\_\_\_\_

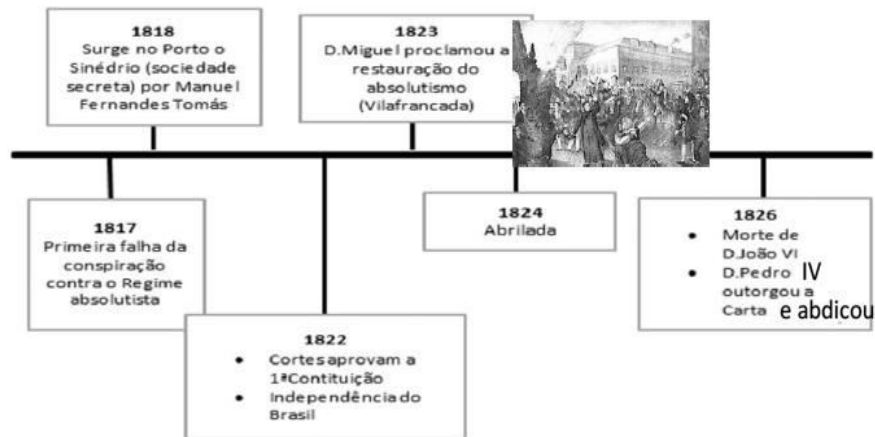
2 – **Completa** o Esquema.



3 – **Preenche** os espaços em branco

“Causas que levaram à Revolução Liberal Portuguesa de 1820”

Agricultura pouco desenvolvida;  
Concorrência dos produtos \_\_\_\_\_;  
Balança comercial deficitária;  
Perda de exclusividade do comércio com o Brasil;  
Presença dos \_\_\_\_\_ em Portugal;  
A difusão das ideias liberais (ideais do \_\_\_\_\_);



A ausência da Corte e da família real (que se mantém no \_\_\_\_\_ até 1821).

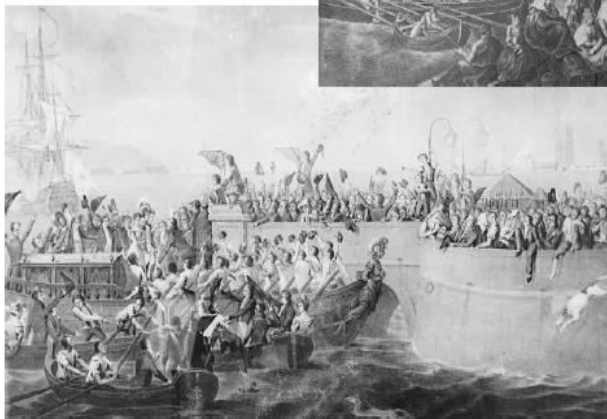
4 – Observa as imagens.

A – “Embarque da Família Real para o Brasil” (1807)

B – “Regresso de D. Miguel” (1828)

Assinala as diferenças mais significativas

António Patrício Pinto Rodrigues (?-1844)  
Palácio Nacional de Queluz



Francesco Bartolozzi (1727-1815)



Honoré Daumier (1808-79) “Ksxe! Pedro Ksxe...”

---



---



---



---



---

5 – A Guerra Civil coloca os irmãos D. Pedro e D. Miguel em campos opostos...

5.1 – **Preenche** o quadro que se segue

	D. Pedro	D. Miguel
Princípios Políticos		
Aliados Internacionais		

Alguns “slide’s” do Prezi da aula de 22 de Maio do 8º B:

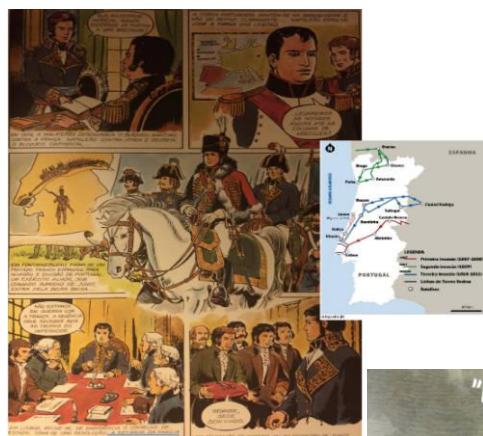


Imagem 24: Sobreposição do mapa das invasões francesas e a BD alusiva às razões da primeira invasão francesa



Imagem 25: Imagem de suporte para a realização da primeira questão da ficha n.º 3, na qual os alunos deveriam identificar os espaços e as personagens presentes no quadro relativo ao “Embarque da Família Real para o Brasil”



Imagem 26: Banda Desenhada para expor o sentimento liberal em Portugal e o comportamento das tropas francesas. A Banda Desenhada proporcionou um momento para apresentar aos alunos o “papel-moeda”, como precursor das notas de dinheiro atuais.

Imagem 27: Alguns dos objetos originais, pertencentes ao docente e apresentados aos alunos. Na imagem estão três cédulas ou “papel-moeda” com carimbo de D. Pedro IV e de D. Miguel e ainda um exemplar da *Constituição de 1822*.







Imagem 28, 29 e 30: Conjunto de imagens da mini série *D. João no Brasil* ou *D. João Carioca* presentes num filme apresentado aos alunos (montagem do docente)

Imagem 31: Cronologia para explicar e ilustrar a rápida progressão dos acontecimentos, (Esta cronologia consta na ficha n.º 3)

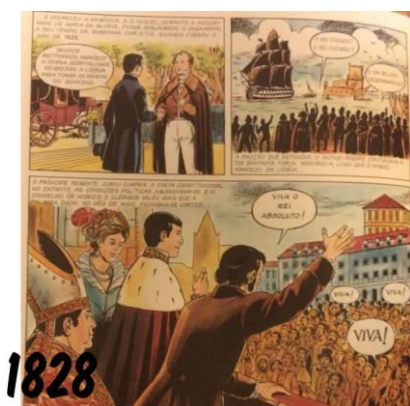
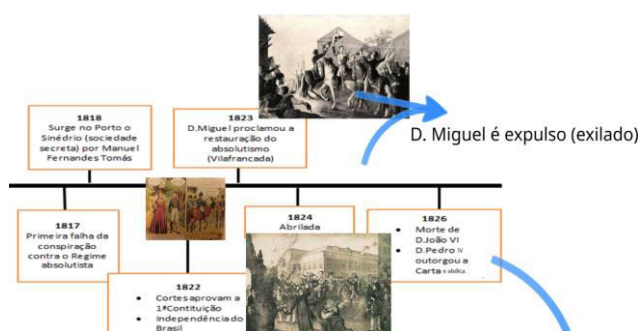


Imagem 32: BD para ilustrar o regresso de D. Miguel, de acordo com as decisões da abdicação de D. Pedro IV. Perante a ilustração em BD, a pergunta 4 das imagens que se seguem apresenta uma gravura de época desse acontecimento



## Pergunta 4 (ficha)

Imagem 33 e 34: Apresentação de dois acontecimentos em Lisboa:  
A “Fuga da Família Real para o Brasil (1807)” e a “Recepção de D. Miguel em 1828”



Imagem 35: Sobreposição do mapa das operações militares das Guerras Liberais e ilustração do Cerco do Porto.



Imagem 36: Caricatura de Honoré Daumier (1808-1879) para debate na aula e para suporte à resolução da questão 5 da ficha n.º 3

N.º	Nome	I				II				III			IV			V				
		1	2	1	2	3.1	3.2	1a	1b	1.2	1	2	3	1	2	3.1	3.2			
	Pontuação	6	7	6	7	6	7	6	6	6	5	7	7	6	6	6	6		100	
1	OMITIDO	0	4	3	5	3	7	6	3	0	0	1	2	6	4	3	1		48	
2	OMITIDO	4	6	2	7	3	5	6	3	3	5	2	2	6	6	2	4		66	
3	OMITIDO	2	5	4	4	6	7	0	3	3	6	1	2	6	6	0	4		59	
4	OMITIDO	4	4	5	5	5	7	6	3	3	6	1	2	4	4	3	0		62	
5	OMITIDO	4	5	4	6	3	7	0	3	0	0	2	2	2	4	0	4		46	
6	OMITIDO	4	5	6	7	5	5	6	3	6	6	1	2	6	6	4	6		78	
7	OMITIDO	0	4	2	2	6	5	6	3	3	5	1	2	4	6	2	6		57	
8	OMITIDO	2	2	4	5	3	5	5	6	0	3	1	2	6	1	3	0		48	
9	OMITIDO	2	5	5	6	6	5	0	5	0	0	2	2	6	1	0	0		45	
10	OMITIDO	0	4	5	7	5	2	0	5	3	3	0	3	6	3	0	0		46	
11	OMITIDO	6	4	4	7	6	2	6	3	4	4	0	2	4	6	6	6		70	
12	OMITIDO	0	4	2	4	3	2	0	3	0	4	0	2	6	3	3	6		42	
13	OMITIDO	1	6	6	7	6	5	6	3	3	4	0	1	6	4	0	1		59	
14	OMITIDO	0	4	6	2	6	2	6	3	6	4	2	3	4	6	3	6		60	
15	OMITIDO	6	6	6	7	6	7	6	6	3	6	2	4	6	6	6	6		92	
16	OMITIDO	2	5	5	6	6	2	3	5	0	0	1	2	4	6	2	6		50	
17	OMITIDO	4	6	5	5	3	5	5	3	3	3	0	2	2	4	0	0		50	
18	OMITIDO	4	4	3	4	6	7	5	6	3	3	4	2	6	4	3	1		65	
19	OMITIDO	1	6	3	4	6	5	6	3	3	0	4	2	6	6	4	6		65	
20	OMITIDO	4	4	4	6	6	5	5	3	5	4	1	6	6	6	0	5		70	
21	OMITIDO	4	3	4	6	5	2	5	6	0	3	1	2	6	1	3	0		51	
22	OMITIDO	4	5	4	7	5	7	6	3	3	4	0	3	4	6	6	5		72	
23	OMITIDO	2	2	4	2	5	0	3	3	0	0	0	2	6	2	0	2		33	
24	OMITIDO	5	1	6	4	3	2	5	5	0	0	1	2	4	6	0	4		48	
25	OMITIDO	4	4	4	7	3	5	6	3	5	6	2	2	2	6	3	6		68	
26	OMITIDO	2	3	5	6	6	2	5	0	5	4	1	3	6	6	0	3		57	
27	OMITIDO	6	4	6	7	6	5	6	3	0	5	2	2	6	6	3	6		73	
	0 Não fez																			
		2,9	4,3	4,3	5,4	4,9	4,4	4,4	3,6	2,4	3,3	1,2	2,3	5,0	4,6	2,2	3,5			
		I				II				III			IV			V				Média 59
% de sucesso por questão		47,5%	60,8%	72,2%	76,7%	81,5%	63,5%	73,5%	60,5%	39,5%	65,2%	17,5%	33,3%	84,0%	77,2%	36,4%	58,0%			
		6	13	19	26	32	39	45	51	57	62	69	76	82	88	94	100			

A avaliação escrita individual (teste) foi da responsabilidade do professor estagiário. Os resultados da tabela correspondem à primeira correção/avaliação ao exercício elaborada pelo professor estagiário.

Plano de Aulas – História – 11ª Turma – 2 tempos de 90m

Módulo: Módulo 6 – A Civilização Industrial – Economia e Sociedade

Unidade Temática: Ponto 3 – Evolução democrática, nacionalismo e imperialismo

3.1. As transformações políticas

- A evolução democrática do sistema representativo; os excluídos da democracia representativa.
- As aspirações de liberdade nos Estados autoritários e os movimentos de unificação nacional.

3.2. Os afrontamentos imperialistas: o domínio da Europa sobre o Mundo.

Sumário – Aula 31 de Março (corresponde ao ponto 3.1):

Do Liberalismo ao Nacionalismo

(O idealismo perante a força das armas)

São tidos como pré-requisitos conceitos apreendidos no Módulo 5: Revolução liberal; Constituição; Monarquia constitucional; Soberania nacional; Sistema representativo; Sufrágio censitário; Liberalismo; Liberalismo económico

Nota: A descrição das etapas da aula surgem noutro documento

Objectivos	Metodologia	Conceitos	Recursos	Avaliação
Identificar diferentes tipos de regimes vigentes na Europa do século XIX	Diálogo com os alunos relembrando conteúdos de anos/aulas anteriores e da disciplina de Geografia (nomeadamente a localização espacial)	Sufrágio universal	Manual do aluno	Atividade diária: <i>Neste dia aconteceu...</i>
Explicar as diferentes atitudes nacionalistas dos regimes na Europa (dentro e fora da Europa)	Exploração com os alunos de imagens presentes num Prezi, um mini filme, documentos do manual do aluno (imagens e texto), com recurso a uma metodologia de	Demoliberalismo	Quadro da sala	Análise das respostas dos alunos nos exercícios propostos ao longo da aula (individual e em grupo)
Distinguir regimes autocráticos de regimes de cariz liberal		Império	Mapas/Quadros/Tabelas	Documentos do manual e respectivas questões..
Associar os regimes		Nação	Apresentação em Prezi	Depois da visualização do filme, análise da
		Estado-Nação	Videoprojector	
		Povo/Etnia	Esquema resumo do Liberalismo e do Nacionalismo no século	
parlamentares à herança liberal	descoberta ou diálogo orientado intercalado com momentos expositivos do professor.	Nacionalismo	XIX a entregar depois da realização (e correção) do trabalho de grupo [está no Prezi para os alunos copiarem]	mensagem presente
Filiar os movimentos nacionalistas nos ideais dos movimentos liberais	Particular atenção na desconstrução e interpretação de imagens			Atividades ao longo da aula (questões orais) e respectivo registo de atitudes e de desempenho

1

Níveis de aprendizagem nesta aula:

Elementar – Reconhecimento de conceitos (indicados na planificação) decorrentes das aulas anteriores e de espaços geográficos comentados na aula para exemplificação

Intermédias – Observação/explicação e interpretação de textos e de imagens; Comunicação oral;

Superior Convergente – Capacidade em relacionar factos atuais com o tempo histórico leccionado nestas aulas

Atitudes: Os alunos deverão participar de forma ativa, com iniciativa, espírito crítico e com sentido de responsabilidade, isto é, respeitando o professor e os seus colegas de turma. Fomentando a tolerância, interajuda e a cooperação com auxílio do docente.

Observações: O plano de aula pode vir a sofrer alterações em resultado, por um lado, do ritmo de aprendizagem dos alunos, e por outro, em resultado de assuntos relacionados com a disciplina, trazidos para a aula pelos alunos.

Consoante o tempo disponibilizado nas atividades anteriores, existem uma opção de continuidade da aula. A **opção A** corresponde a um debate relativo ao nacionalismo no contexto africano.



DATA 31/03/2014		SUMÁRIO	Atividades /Estratégias /Outros																												
Do Liberalismo ao Nacionalismo (O idealismo perante a força das armas)			Neste dia aconteceu...																												
Faltas Presença/atraso			Análise do espaço temporal em análise nessa aula 1848 a 1871 (Prezi) e revisão dos acontecimentos depois de 1815 (Congresso de Viena e as Revoluções Liberais) seguido da mesma cronologia do Manual do aluno pp. 96-97																												
TPC	Neste dia aconteceu...		Análise do mapa da Europa com os diferentes regimes vigentes; Análise do mapa da Europa linguística e a sua parca correlação com as fronteiras políticas																												
Material	Prezi Manual do aluno pp. 96-108 Folhas brancas		Doc. 1 – pg. 98 - Leitura e análise do documento seguido da realização individual das 2 primeiras questões relativas a este documento, e respectiva correção																												
Comportamento			Definição com os alunos de Demoliberalismo (depois da análise do documento)																												
Participação (MIS:--; IS: -, S:+/-, B:+, MB:++)	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td></td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td></td><td>19</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>		1	2	3	4	5		7	8	9	10	11	12		19															Sufrágio Censitário Vs Sufrágio Universal e seus limites com base na análise do doc. 4 (p. 101), seguido da visualização do filme da morte de Emily Davison no Derby Day de 1913 (1,45m; <a href="http://www.youtube.com/watch?v=TH_r6-JpO9Q">http://www.youtube.com/watch?v=TH_r6-JpO9Q</a> ) para breve debate na sala, sobre os excluídos e a sua integração (tabela do doc. 1C, p. 100 e a cronologia pp. 96-97)
	1	2	3	4	5		7	8	9	10	11	12		19																	
	TPC: Recordar “Neste dia aconteceu” e solicitar que descubram a razão histórica para a denominação do dia das mentiras		Doc. 2 (imagem) para introduzir o nacionalismo – Símbolos nacionais presentes e que advinham da Rev. Francesa (e outros símbolos na atualidade) em debate com os alunos																												
			Passando depois ao mapa dos povos do Império austro-húngaro como exemplo de império e dos limites ao nacionalismo (pg. 103 e Prezi) (recordando acontecimentos atuais ou próximos)																												
Opção A – Sobrando tempo introduzir o mapa étnico de Angola e de Moçambique (e outro mapa do continente africano – Prezi) para debate sobre as possíveis consequências da ideia de nacionalismo em África		Em oposição temos os processos de unificação da Alemanha e da Itália (explicação do professor, seguido de atividade de grupo – três grupos) para a análise de três documentos do manual do aluno doc. 7-B (3 primeiras questões), doc. 8 e doc. 10 (3 primeiras questões) para realizar na aula e apresentação na aula podendo ocorrer na aula seguinte por razões de tempo																													





Nome:

N.º:

Turma:

*“Até 1880, (...) parecia não haver qualquer interesse na anexação de grande parte da África subsaariana. (...)”*

*Podem ser apontadas várias explicações (...) em torno do crescimento da população e do capitalismo, que necessitava e exigia espaços para investir o capital excedente; na necessidade de novos mercados (...); e nas relações diplomáticas decorrentes da nova realidade (Nacionalismo e Xenofobia). Perante uma Europa fechada sobre si própria [protecionismo], a alternativa residia nas periferias.*

*Numa primeira fase a Europa não tomou consciência desse imperialismo, na medida que teve por iniciativa o próprio capitalismo, com um carácter quase autodidata, isto é, foram as iniciativas privadas empresariais, filantrópica e religiosas. Surgem as companhias de exploração, as expedições geográficas, científicas e as missões religiosas. Eram na sua maioria ações independentes e que só tomavam um significado colectivo quando eram analisadas como uma unidade associada a uma determinada nação.*

*Até 1880 havia um equilíbrio fundamental entre a Europa e o amplo espaço menos desenvolvido, a qual viria a justificar a própria colonização, com base numa missão humanitária e civilizadora. Neste sentido as sociedades avançadas teriam direito e dever de civilizar as raças inferiores, dando-lhes segurança e uma prosperidade relativa. (...) A tutela oficiosa baseada em tratados de comércio e/ou de proteção resultou numa alternativa permanente que converteram vastos espaços territoriais em colónias. Porém, quando no local não havia estados indígenas, eram demasiado débeis ou de parca dimensão para proporcionar acordos satisfatórios às empresas europeias que aí queriam instalar-se, a anexação unilateral surgia como a melhor solução, possivelmente, a única, apenas refreada quando chocava com rivalidades de outras potências europeias. (...)”*

*Em primeira instância, a maioria dos governos europeus preferia utilizar métodos políticos e diplomáticos para resolver os diferendo relacionados com os confrontos económicos e políticos da periferia (colónias). A força das armas raramente foi utilizada entre nações europeias, a diplomacia, os tratados e a mediação por uma terceira nação, eram a solução mais frequente. Assim foi no diferendo de Fachoda (Inglaterra Vs França), as duas crises de Marrocos (França e Reino Unido Vs Alemanha) e múltiplos acertos fronteiriços.”*

*Texto adaptado, David k. Fieldhouse, “Économie et Empire”,  
L’Expansion de l’Europe (1830-1914), pp. 522-539*

Com base no texto responde às questões que se seguem:

1 – **Explica dois** objectivos pelo qual os europeus precisavam de novos territórios (pensa nas causas e nas consequências)

2 – **Identifica as** vantagens para os colonizados (povos autóctones)

3 – **Refere** os processos escolhidos para moderar as rivalidades entre as potências imperialistas



**Fonte 2** – “*Povos da Europa defendam/guardai os vossos bens sagrados*”  
ou “*O Perigo Amarelo*”



Quadro de Hermann Knackfuss (1895)  
encomenda do Kaiser [imperador] Guilherme II (Alemanha)

4 – A partir do documento (imagem) **identifica** as potências imperialistas (presentes ou não na imagem)

5 – **Explica** os títulos da pintura

6 – **Define** os seguintes conceitos:

- Demoliberalismo
- Nacionalismo
- Colonialismo
- Nação
- Estado

**1 – Explica dois** objectivos pelo qual os europeus precisavam de novos territórios

Os objectivos presentes no texto: *“em torno do crescimento da população e do capitalismo, que necessitava e exigia espaços para investir o capital excedente; na necessidade de novos mercados (...); e nas relações diplomáticas decorrentes da nova realidade (Nacionalismo e Xenofobia). (...) Surgem as companhias de exploração, as expedições geográficas, científicas e as missões religiosas”*

As justificações: Para a demografia – Novos espaços de colonização para o aumento da população na metrópole; Capital/Capitalismo/Mercados – Deve referir a necessidade de espaços para obter matérias-primas e mercados de escoamento da produção industrial da metrópole, as medidas protecionistas entre estados e ainda para investimento do excedente de capital criado na metrópole, nomeadamente pelo sector industrial; Diplomacia – Missão civilizadora, seres superiores, o orgulho nacional, interesses estratégicos (geográficos, de proximidade, de antiguidade...); Missionário – papel das atividades religiosas; Ciência e descoberta – As missões científicas e geográficas

**2 – Identifica as** vantagens para os colonizados (povos autóctones)

*“civilizar as raças inferiores, dando-lhes segurança e uma prosperidade relativa. (...) tratados de comércio e/ou de proteção”*

**3 – Refere** os processos escolhidos para moderar as rivalidades entre as potências imperialistas

*“A força das armas raramente foi utilizada (...) métodos políticos e diplomáticos (...)os tratados e a mediação por uma terceira nação, eram a solução mais frequente”*

**4 – A partir do documento (imagem) identifica** as potências imperialistas

A imagem tem 7 alegorias representativas de 7 países; Presentes na imagem: França; Alemanha; Rússia; Reino Unido; Espanha (a Áustria não foi potencia imperialista no ultramar e a Itália ainda o não tinha império colonial); Outras potências ausentes da imagem: Portugal; Bélgica; EUA; Japão.

**5 – Explica** os títulos da pintura: *“Povos da Europa defendam/guardai os vossos bens sagrados”* ou *“O Perigo Amarelo”*

O título elucida o teor da imagem (pintura) onde o arcanjo (cristandade) avisa os perigos que crescem no oriente, simbolizado com a imagem de Buda na pintura e no próprio título “amarelo”, alusivo ao continente “amarelo”, isto é, ao extremo oriente. O arcanjo tenta avisar as potências ocidentais (imagem) do presumível risco que poderá advir do crescimento das potências orientais (China e Japão), que pela sua dimensão geográfica, económica e populacional poderiam inverter o domínio europeu sobre o mundo, ao ponto de passarem a ser as detentoras dos recursos do mundo e logo dos bens e recursos que nesse momento seguiam para a Europa.

**6 – Define** os seguintes conceitos: (Demoliberalismo; Nacionalismo; Colonialismo; Nação; Estado)

Os três primeiros estão no manual que contém o módulo 6.

**Nação** – Resulta da construção de um vínculo entre indivíduos que lhes proporcione um sentido de unidade colectiva, distinto de qualquer outro grupo. Deste modo, o sentido de nação não necessita uma continuidade territorial, pode estar fraccionada e não necessita de uma organização oficial (legal).

**Estado** – País soberano e independente, que mantém fronteiras políticas, um hino, uma bandeira, uma moeda e instituições de governo.

**Pontuação**

1	2	3	4	5	6	total
4	3	3	3,5	4	2,5	20

Com base no texto responde às questões que se seguem:

1 – Explica dois objectivos pelo qual os europeus precisavam de novos territórios

Os objectivos presentes no texto: “em torno do crescimento da população e do capitalismo, que necessitava e exigia espaços para investir o capital excedente; na necessidade de novos mercados (...); e nas relações diplomáticas decorrentes da nova realidade (Nacionalismo e Xenofobia). (...) Surgem as companhias de exploração, as expedições geográficas, científicas e as missões religiosas” As justificações: Para a <u>demografia</u> – Novos espaços de colonização para o aumento da população na metrópole; <u>Capital/Capitalismo/Mercados</u> – Deve referir a necessidade de espaços para obter matérias-primas e mercados de escoamento da produção industrial da metrópole, as medidas protecionistas entre estados e ainda para investimento do excedente de capital criado na metrópole, nomeadamente pelo sector industrial; <u>Diplomacia</u> – Missão civilizadora, seres superiores, o orgulho nacional, interesses estratégicos (geográficos, de proximidade, de antiguidade...); <u>Missionário</u> – papel das atividades religiosas; <u>Ciência e descoberta</u> – As missões científicas e geográficas		<b>Níveis</b> Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em Língua Portuguesa		
		3	2	1
<b>Níveis</b> Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	6	40	39	38
	5	35	34	33
	4	30	29	28
	3	20	19	18
	2	15	14	13
	1	10	9	8

2 – Identifica as vantagens para os colonizados (povos autóctones)

“civilizar as raças inferiores, dando-lhes segurança e uma prosperidade relativa. (...) tratados de comércio e/ou de proteção”		<b>Níveis</b> Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em Língua Portuguesa		
		3	2	1
<b>Níveis</b> Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	3	30	28	
	2	20	18	
	1	10	8	



### 3 – Refere os processos escolhidos para moderar as rivalidades entre as potências imperialistas

<i>“A força das armas raramente foi utilizada (...) métodos políticos e diplomáticos (...)os tratados e a mediação por uma terceira nação, eram a solução mais frequente”</i>				
Níveis Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	4	Identifica corretamente os processos de “pacificação” presentes na fonte		30
	3	Intermédio – Apresenta outras possibilidades, válidas, mas ausentes do documento		25
	2	Identifica um único procedimento referido no documento		15
	1	Resposta genérica e incompleta		5

### 4 – A partir do documento (imagem) identifica as potências imperialistas

A imagem tem 7 alegorias representativas de 7 países; Presentes na imagem: França; Alemanha; Rússia; Reino Unido; Espanha (a Áustria não foi potencia imperialista no ultramar e a Itália ainda o não tinha império colonial); Outras potências ausentes da imagem: Portugal; Bélgica; EUA; Japão					
Níveis Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	5	Identifica 7 (ou mais) potências imperialistas			35
	4	Intermédio – Além das esperadas França; Reino Unido (3); Alemanha; indica mais 3 potências, incluindo uma fora do continente europeu (EUA e/ou Japão)			30
	3	Identifica 4 potências imperialistas uma das quais será: Portugal, EUA ou Japão			25
	2	Identifica 3 potências imperialistas			15
	1	Identifica 2 potências imperialistas			10

### 5 – Explica os títulos da pintura: “Povos da Europa defendam/guardai os vossos bens sagrados” ou “O Perigo Amarelo”

O título elucida o teor da imagem (pintura) onde o arcanjo (cristandade) avisa os perigos que crescem no oriente, simbolizado com a imagem de Buda na pintura e no próprio título “amarelo”, alusivo ao continente “amarelo”, isto é, ao extremo oriente. O arcanjo tenta avisar as potências ocidentais (imagem) do presumível risco que poderá advir do crescimento das potências orientais (China e Japão), que pela sua dimensão geográfica, económica e populacional poderiam inverter o domínio europeu sobre o mundo, ao ponto de passarem a ser as detentoras dos recursos do mundo e logo dos bens e recursos que nesse momento seguiam para a Europa.			Níveis		
			Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em Língua Portuguesa		
			3	2	1
Níveis Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	5	Apresenta uma explicação lógica, salientando o perigo do crescimento económico das potências orientais (China e Japão) e o seu impacto nas potências europeias; Utilização adequada da terminologia específica da disciplina	40	38	36
	4	Intermédio – Explica o título, sem analogias com o presente	34	32	30
	3	Salienta alguns aspectos do risco (presumível) da ascensão oriental, sem uma associação à imagem, nem à atualidade	26	24	22
	2	Apresenta argumentos válidos, desajustados à Unidade temática mas apresenta a respectiva justificação	20	18	16
	1	Apresenta argumentos válidos, mas desajustados à Unidade temática e não justifica/ Resposta genérica e muito incompleta	10	8	5

6 –Define os seguintes conceitos:

- Demoliberalismo
- Nacionalismo
- Colonialismo
- Nação
- Estado

Níveis Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	2	Resposta completa; Utilização adequada da terminologia específica da disciplina	25
	1	Cada definição correta – 5; Cada definição incompleta – 3;	

Segue uma possível definição das duas últimas por não estarem no livro:

**Nação** – Resulta da construção de um vínculo entre indivíduos que lhes proporcione um sentido de unidade colectiva, distinto de qualquer outro grupo. Deste modo, o sentido de nação não necessita uma continuidade territorial, pode estar fraccionada e não necessita de uma organização oficial (legal).

**Estado** – País soberano e independente, que mantém fronteiras políticas, um hino, uma bandeira, uma moeda e instituições de governo.

Fichan.º 3 - Imperialismo									
		1	2	3	4	5	6		
1 OMITIDO		10	20	30	35	0	10	105	10,5
2 OMITIDO		38	10	25	25	10	25	133	13,5
3 OMITIDO		10	28	30	25	0	11	104	10,5
4 OMITIDO		30	30	25	30	5	13	133	13,5
5 OMITIDO		20	20	30	25	0	13	108	11
7 OMITIDO		20	30	15	35	0	17	117	12
8 OMITIDO		20	0	0	15	0	13	48	5
9 OMITIDO		15	20	30	35	0	13	113	11,5
11 OMITIDO		20	30	15	15	0	11	91	9
12 OMITIDO	Faltou							0	
19 OMITIDO		10	30	0	25	0	15	80	8
Legenda:		0	Não respondeu						
Efemérides									
			4	2	9	4	1	20	
	Fez/Não	Mês	Aniversário	Imagem	Efeméride	Crítica	Bibliografia	Total	
1 OMITIDO	Fez	Novembro	0	1	3	0	0	4	
2 OMITIDO	Fez	Março	2	2	9	3	1	17	
3 OMITIDO	Não Fez							0	
4 OMITIDO	Não Fez							0	
5 OMITIDO	Fez	Outubro	4	2	9	0	0	15	
7 OMITIDO	Não Fez							0	
8 OMITIDO	Fez	Junho	4	2	8	2	0	16	
9 OMITIDO	Não Fez							0	
11 OMITIDO	Fez	Setembro	3	2	8	0	0	13	
12 OMITIDO	Fez	Abril	1	2	8	4	1	16	
19 OMITIDO	Não Fez							0	

Avaliação das atividades da Ficha n.º 3 e das *Efemérides*

## Alguns “slide’s” do Prezi da aula de 31 de Março do 11º F:

Neste dia (31) aconteceram...

1804 - Código Napoleónico  
1871 - Abertura do 1º Parlamento alemão (II Reich)  
1933 - Abertura do 1º Parlamento alemão (III Reich)  
1990 - Independência da Namíbia

Dia Mundial da Floresta (da árvore)  
Dia Mundial da Pressão  
Dia Mundial para a eliminação da discriminação racial

**NESTE DIA (31) ACONTECEU...**

1854 - Tratado de Kanagawa - Abertura do Japão  
1889 - Inauguração da Torre Eiffel

**DAS AULAS ANTERIORES PARA A AULA DE HOJE**

Dia 10 - 1893 - Costa do Marfim - Colónia francesa  
Dia 14 - 1861 - Itália, um estado unitário  
Dia 17 - 1861 - O reino das Duas Sicílias junta-se a Sabóia (Reino da Itália)  
Dia 21 - 1871 - Abertura do 1º Parlamento alemão (II Reich)

Imagem 37 e 38: As *Efemérides* do dia 31 de Março e as das aulas anteriores

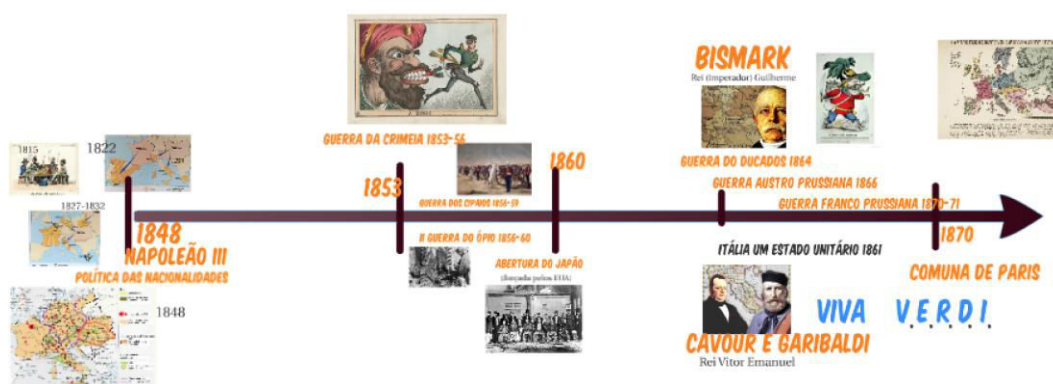


Imagem 39: Cronologia ilustrada apresentada em vários *slide’s* no Prezi

**A República francesa**

Manual, Pg. 99

**QUE CONQUISTAS LIBERAIS PODEM SER ASSOCIADAS AO LIBERALISMO E QUE ADVINHAM DA REVOLUÇÃO FRANCESA**

Manual, Vol. 2 p. 53

Jean-Baptiste Lescur (1794-1883)  
Plantando a **Árvore da Liberdade** de 1792  
Museu Carnavalet (Paris)

Imagem 40: A primeira imagem do topo foi apresentada de forma isolada e ampliada, surgindo as seguintes para auxiliar os alunos a interpretarem a imagem

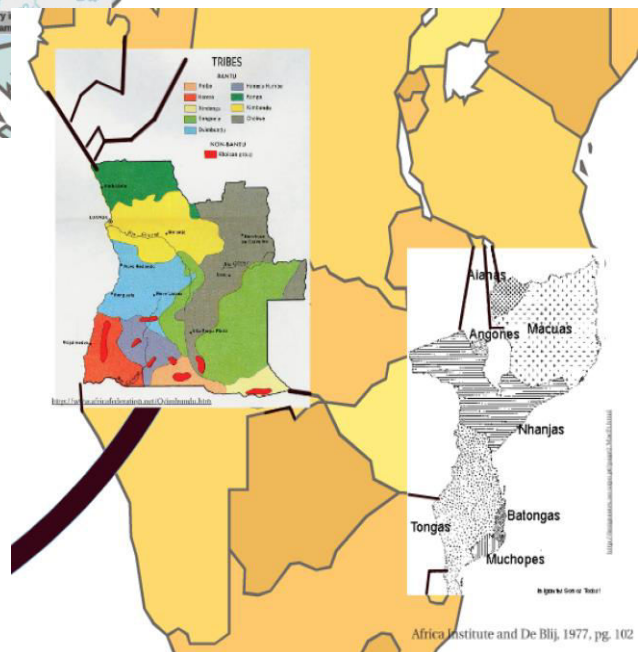




Imagem 41: Sobreposição dos povos que compunham o Império Austro-Húngaro sobre o mapa político atual

Imagem 42: Última atividade pensada para gerar debate sobre as consequências dos nacionalismos no continente africano (Opção A da planificação de aula).

Sobreposição dos principais povos presentes dentro das fronteiras de Moçambique e de Angola. Porém, por ser uma atividade que extravasava os conteúdos programáticos e por não haver tempo esta atividade foi adiada para a aula seguinte.



## OS NACIONALISMOS

### Europa

As flores de Harrison (2003)

Bloody Sunday (2001)

Michael Colins (1996)

### Ásia / Russia

Ghandi (1982)

O último Samurai (2004)

O último imperador (1987)

A carga da brigada ligeira (1936)

Dr. Jivago (1965)

Passagem para a Índia (1984)

55 dias em Pequim (1963)

### Africa

Hotel Ruanda (2004)

O último rei da Escócia (2006)

Khartoum (1966)

Zulu (1964)

Imagem 43: Alguns títulos de filmes alusivos ao Nacionalismo. Este é um dos exemplos dos *slide's* ausentes no trajeto original da aula, mas que foi apresentado devido à curiosidade manifestada pelos alunos

**Tabela Inquérito**

Escola: **Secundária Miguel Torga** Ano de Escolaridade: **11º** Masculino ☐ Feminino ☒

Qual é o Encarregado de Educação (EE): **Mãe** Idade do aluno: **16**

Idade do EE: **56** Nacionalidade: **Moçambique**

Profissão EE: **Administrativa** Habilitações EE: **12º ano**

**EM CASA TENHO...**

Quarto individual ☐ Televisão ☒ Enciclopédia ☒ Atlas ☒ Internet ☒ Telefone ☒

**VOU PARA A ESCOLA A...**

A pé ☒ Comboio ☐ Autocarro/Metro ☐ Bicicleta ☐ Automóvel ☐ Deslocação - Outro ☐

Tempo de deslocação: **Menos de 5 minutos** Pequeno Almoço: **Em Casa**

**AMBIENTE FAMILIAR**

Os teus pais compreendem os problemas da tua geração? **Razoavelmente**

Quando tenho problemas procuro ajuda de...

Pai ☐ Professor ☐ Irmãos ☐ Outro familiar ☐

Mãe ☐ Amigo ☒ Namorado(a) ☐ Ninguém ☐

Férias em casa ☐ Férias fora - Onde?  Fora de Lisboa

**Ordena a importância dos documentos**

Documento	Importância
Leitura e Análise de doc escritos	2
Leitura e Análise de doc visuais	3
Trabalhos de investigação	1

**EU OS PROFESSORES E A ESCOLA...** Primeira Matricula? ☒

Gosta de estudar ☐ Gosta de estudar - Porquê?  Pregiça

Estuda sozinho ☒ Estuda acompanhado - com quem?

Gosta de trab grupo ☒ Trab Grupo porque  Não responde

Disciplinas que mais gosta 1 e 2 **Inglês** **História**

Disciplina que menos gosta 1 e 2 **Geografia** **Filosofia**

**Só é bom aluno se for...**

Pontual ☐ Atento ☒ Participativo ☒ Estudioso ☒

Preguiçoso ☐ Desestabilizador ☐ Amigo ☐ Mal educado ☐

Frequência de estudo  Véspera do teste

Características do Professor  Competente e Comunicativo

Perspectivas de Futuro  Tira um Curso Superior

Comunicação Social

Record: 84 of 84 No Filter Search

Imagem 44: Programa em Access desenvolvido para análise dos inquéritos aos alunos

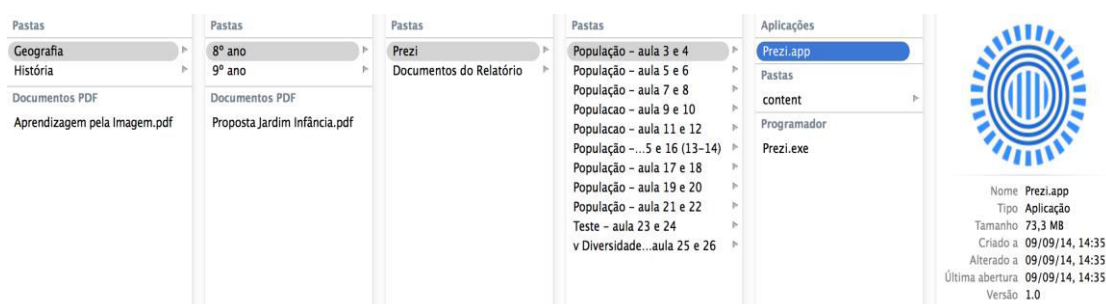


Imagem 45: “Tree” dos conteúdos do Cd-rom

O Cd-rom apresenta a tese em pdf e duas pastas, uma para Geografia e outra para História. Por sua vez, cada pasta contempla duas novas pastas referentes aos anos de escolaridade onde decorreu a prática lectiva.

A imagem apresenta os conteúdos da pasta de Geografia com as pastas referentes às aulas lecionadas no 8º e no 9º ano, e ainda o documento referente à proposta de atividade extracurricular. Dentro de cada pasta dos anos de ensino, surgem duas pastas, uma com os documentos em pdf referidos ao longo da tese referentes à aula de 20 de Novembro (aulas 19-20) do 8º D. A segunda pasta inclui todos os Prezi's elaborados ao longo da prática letiva no 8º D.

Para a visualização do Prezi seleciona-se o ficheiro Prezi.app associado a cada aula, tal como vem assinalado na imagem, referente à aula 3 e 4 do 8º D